Pädagogisches Repertorium

für

Kandidaten und Lehrer an höheren Schulen.

Eine Rundschau

über

alle Gebiete der Erziehung und des Unterrichts,

gesammelt

aus den Werken hervorragender Pädagogen der Neuzeit.

Mit ausführlicher Angabe der Litteratur über sämtliche Disciplinen der Pädagogik.

Von

Dr. August Vogel.

Gütersloh.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

1892.

Vorwort.

Die Klage über eine mangelhafte theoretisch- und praktisch-pädagogische Vorbildung der jungen Lehrer an den höheren Schulen ist unzweifelhaft ebenso alt wie berechtigt. Erst die Reformbestrebungen der neusten Zeit haben als dankenswertes Resultat hierin einen wesentlichen Wandel zum Bessern geschaffen, wie er besonders durch die Errichtung pädagogischer Seminare für die Kandidaten des höheren Lehramts zum Ausdruck gekommen ist.

Dem Seminarjahre ist nunmehr die Aufgabe gestellt, den angehenden Lehrer mit den theoretischen Grundsätzen einer vernunftgemäßen Erziehung und eines rationellen Unterrichtsbetriebes bekannt zu machen. Da jedoch die wissenschaftliche Pädagogik bisher noch kein allgemein anerkanntes System gezeitigt hat, so muß jedes von den vorhandenen ausgewählte mit einer gewissen Einseitigkeit behaftet sein, oder es trägt gar ein scharf zugespitztes individuelles Gepräge. Es liegt dann die Gefahr nur zu nahe, daß sich die anders geartete Individualität des Lehrjüngers dem überlieferten System gegenüber völlig ablehnend verhält oder — was noch schlimmer ist — dasselbe aus Autoritätsglauben oder Bequemlichkeit zu dem seinigen macht. In jenem Falle ist die Unterweisung nutzlos, in diesem schädlich, — schädlich, weil durch eine dogmatische Aneignung die Erziehung zu einem Dressieren, und das Unterrichten zu einem

Abrichten wird; nur das zielbewußte Einsetzen der vollen eigenen Persönlichkeit bildet die Grundlage eines wahrhaft erziehlichen Unterrichts.

Aus diesem Grunde ist es auch durchaus gerechtfertigt, daß das Studium besonders derjenigen Wissenschaften, welche im Leben eine unmittelbare praktische Anwendung finden, zunächst mit der Geschichte derselben begonnen wird; bewahrt doch dieses Studium die Praxis des Einzelnen vor allen den Irrwegen, welche die Geschichte gleichsam zur Warnung aufgezeichnet hat, sowie sie andrerseits diejenigen Mittel und Wege angiebt, welche von hervorragenden Geistern erdacht und als zum Ziele führend hinreichend erprobt sind. Erst wenn der Jünger der Wissenschaft sich mit den wesentlichsten Ansichten der verschiedenen Meister vertraut gemacht, wenn er das Für und Wider hinreichend erwogen und die seiner Individualität am meisten entsprechenden Mittel in der Praxis genug erprobt hat, erst dann versuche er, die allmählich gewonnenen Einzelresultate zu einem einheitlichen Systeme zusammenzuschließen. Nicht eher erscheint mir das eingehende Studium eines ganzen Systemes ratsam, welches verfrüht die Individualität leicht verwirrt oder in eine falsche Bahn lenkt, jetzt aber in dasselbe berichtigend und ergänzend einzugreifen wohl imstande ist.

Von diesem Gesichtspunkte aus bezweckt nun das vorliegende „Pädagogische Repertorium“, besonders dem angehenden Lehrer aus den Werken hervorragender Schriftsteller ausführliche und vielseitige Beläge zu den neueren Bestrebungen unsrer Zeit auf dem gesamten Gebiete der Pädagogik an die Hand zu geben, und zwar sind mit Vorliebe diejenigen Abhandlungen ausgewählt, welche möglichst weit in das Gebiet der pädagogischen Praxis hinübergreifen. Gerade die vielseitige Kenntnis der verschiedenen

Ansichten der berufensten neueren Pädagogen scheint mir eine notwendige Voraussetzung für eine erziehlich durchgebildete Persönlichkeit zu sein, welche die berechtigten pädagogischen Forderungen unsrer Zeit voll und ganz ihrem Werte nach zu erkennen vermag.

Das fortwährende Anwachsen des Materials auf allen Gebieten der Wissenschaften erfordert auch hier leider notwendig eine Teilung der Arbeiten, oft bis in das Minutiöseste, so daß der Studierende meist außer stande ist, sogar sein Specialfach zu übersehen, alles Übrige aber bleibt für ihn eine völlige terra incognita. Schon für das rein wissenschaftliche Studium ist ein solches abschließende Einspinnen in kleinste Kreise von bedenklichem Nachteil; noch viel bedenklicher aber muß derselbe werden, wenn der junge Lehrer, plötzlich in die pädagogische Praxis gestellt, von dem lebendigen Organismus, von welchem er ein doch immerhin wichtiges Glied sein sollte, auch nicht das geringste Bewußtsein hat, sondern ohne rechts und links zu sehen das nur an den Schülern ausarbeitet, was er auf der Universität in vollen Zügen eingesogen hat. Es ist daher von größter Wichtigkeit, daß der Lehrpraktikant nicht nur über das Ganze des Erziehungsgeschäftes im allgemeinen, sondern ganz besonders über das gegenseitige Verhältnis und Ineinandergreifen der einzelnen Unterrichtsfächer in möglichst anregender und mustergültiger Weise gleich im Anfang seiner Thätigkeit orientiert wird.

Diesem offenbaren Bedürfnisse will das „Pädagogische Repertorium“ nun ein Genüge thun, indem es die Ansichten unsrer bedeutendsten neueren Pädagogen über die wesentlichsten Punkte der Erziehung sowohl, als auch insbesondere über die Stellung der einzelnen Disciplinen innerhalb des ganzen Unterrichts-Organismus, über den

Wert derselben für die Ausbildung des werdenden Geistes, über ihre Aufgabe und ihre Methode in ausführlicher Weise zur Darstellung bringt. Fließt allerdings auch der Quell auf dem Gebiete der Volksschulpädagogik bei weitem reichlicher, so ist doch immerhin die Zahl der hier in Frage kommenden Schriftsteller nicht gering und wächst fast von Tag zu Tag. Die sogenannte Tageslitteratur, welche vorwiegend noch offene, vielumstrittene Fragen behandelt, ist nicht in Betracht gezogen; nur was sich als Niederschlag pädagogischen Kampfes und Nachdenkens zumeist in umfangreicheren Werken kondensiert hat, fand bei der Auswahl Berücksichtigung, so daß der Leser alles Dargebotene getrost wenigstens als des weiteren Nachdenkens wert annehmen darf.

Nach den obigen Ausführungen muß es für den angehenden Lehrer als ein Vorteil angesehen werden, daß er zunächst die wenn auch auseinandergehenden und selbst entgegengesetzten Meinungen verschiedener Geister und Meister kennen lernt: mag er sich mit ihnen auseinandersetzen, sich hier zustimmend, dort ablehnend verhalten, mag er erst wägen und dann wagen; das auf diese induktive Weise resultierende Wissen und Können bietet eine ungleich sicherere Gewähr für das Heranreifen einer pädagogischen Tüchtigkeit, als sie das dogmatische Aufnehmen nur eines konsequent durchdachten Systems zu bieten vermag, zu dessen Kritik und Beurteilung die noch schwache und ungeübte Kraft des angehenden Jüngers der Pädagogik offenbar nicht ausreicht.

Ist in der angegebenen Weise das „Repertorium", sei's unter helfender Anleitung, sei's selbstthätig — nicht durchgelesen, sondern — durchgearbeitet, so muß sich als Resultat dieser allerdings schwierigen Arbeit eine hinreichende allgemeine pädagogische Vorbildung ergeben, welche wohl befähigt, das verantwortungsvolle Amt eines Erziehers

und Lehrers zum Segen der heranwachsenden Jugend selbständig zu verwalten. Die Gefahr, welche dem sonst ruhig funktionierenden Schulorganismus von seiten des Anfängers durch einseitige Überschätzung seines Specialfaches so oft droht, sollte nunmehr beseitigt sein, da er jetzt hinreichend die gleichwertige Stellung der übrigen Unterrichtsfächer kennen gelernt hat. Gerade hierauf ist bei der vorliegenden Auswahl eine besondere Rücksicht genommen.

Endlich schien es mir von großem Belange zu sein, eine fast vollständige Übersicht über die Litteratur sämtlicher Zweige der Erziehung und des Unterrichts zu geben. Dieselbe berücksichtigt vorwiegend das letzte Jahrzehnt und citiert nur diejenigen früheren Werke, welche auch heutzutage noch von irgend einer Bedeutung sind. Daß hierbei vom Jahre 1880 an zugleich der Preis angegeben ist, wird gewiß willkommen geheißen, da das sachliche Interesse an einem Werke leider oft genug von dem pekuniären reguliert werden muß.

Möge aber das „Pädagogische Repertorium" auch dem schon im Amte stehenden Lehrer einen ähnlichen Nutzen bringen, wie er für den Anfänger beabsichtigt ist; auch er bleibt noch für lange Zeit, wenn nicht für immer, nur ein Anfänger, da das Objekt, was er zu bilden hat, überaus mannigfaltig und vielgestaltig ist, so daß auch ihm eine stete Weiterbildung in seiner Kunst „nach berühmten Mustern" als eine dringende Notwendigkeit erscheinen wird. Die etwa wahrgenommenen Unvollkommenheiten und Lücken dieses Buches sind wohl damit zu entschuldigen, daß dasselbe meines Wissens keinen Vorgänger hat und daher nur nach eigenem Muster ausgearbeitet werden konnte.

Potsdam, den 1. Dezember 1891.

Der Verfasser.

und Lehrere zum Segen der heranwachsenden Jugend selbständig zu verwalten. Die Gefahr, welche dem sonst ruhig funktionierenden Schulorganismus von seiten des Anfängers durch einseitige Überschätzung seines Specialfaches so oft droht, sollte nunmehr beseitigt sein, da er jetzt hinreichend die gleichwertige Stellung der übrigen Unterrichtsfächer kennen gelernt hat. Gerade hierauf ist bei der vorliegenden Auswahl eine besondere Rücksicht genommen.

Endlich schien es mir von großem Belange zu sein, eine fast vollständige Übersicht über die Litteratur sämtlicher Zweige der Erziehung und des Unterrichts zu geben. Dieselbe berücksichtigt vorwiegend das letzte Jahrzehnt und citiert nur diejenigen früheren Werke, welche auch heutzutage noch von irgend einer Bedeutung sind. Daß hierbei vom Jahre 1880 an zugleich der Preis angegeben ist, wird gewiß willkommen geheißen, da das sachliche Interesse an einem Werke leider oft genug von dem pekuniären reguliert werden muß.

Möge aber das „Pädagogische Repertorium“ auch dem schon im Amte stehenden Lehrer einen ähnlichen Nutzen bringen, wie er für den Anfänger beabsichtigt ist; auch er bleibt noch für lange Zeit, wenn nicht für immer, nur ein Anfänger, da das Objekt, was er zu bilden hat, überaus mannigfaltig und vielgestaltig ist, so daß auch ihm eine stete Weiterbildung in seiner Kunst „nach berühmten Mustern“ als eine dringende Notwendigkeit erscheinen wird. Die etwa wahrgenommenen Unvollkommenheiten und Lücken dieses Buches sind wohl damit zu entschuldigen, daß dasselbe meines Wissens keinen Vorgänger hat und daher nur nach eigenem Muster ausgearbeitet werden konnte.

Potsdam, den 1. Dezember 1891.

Der Verfasser.

Inhalt.

I. Allgemeines.

Seite

1. Der Begriff der Erziehung in seiner historischen Entwicklung . . 1
2. Historische Übersicht der verschiedenen Principien der philosophischen Pädagogik. X. Schmid aus Schwarzenberg. 6
3. Notwendigkeit, Aufgabe und Grenzen der Erziehung. J. H. Pestalozzi. 8
4. Das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie. G. F. Pfisterer. 14
5. Vaterlandsliebe als Ziel des erziehenden Unterrichts. W. Münch. 17
6. Die Berufsbildung des Lehrers. W. Schrader. 21
7. Zweck und Einrichtung eines pädagogischen Seminars. T. Ziller. 24
8. Die höheren Schulen als Vorbereitungsanstalten zur Universität. R. H. Hiecke. 34
9. Verhältnis zwischen Erziehung und Unterricht. F. E. Beneke. . 38
10. Erziehung durch den Unterricht. F. E. Beneke. 45

II. Die Zucht.

1. Die Schulzucht im allgemeinen. H. Schiller. 51
2. Der Gang der Zucht. J. F. Herbart. 53
3. Das Recht der Individualität. K. Schmidt. 64
4. Erziehung in Freiheit. J. J. Rousseau. 67
5. Verhütung der Lüge. J. J. Rousseau. 72

III. Der Unterricht.

A. Allgemeines.

1. Die Notwendigkeit einer Kunst des Unterrichts. T. Ziller. . . . 77
2. Der Gang des Unterrichts und die Formen desselben. J. F. Herbart. 83
3. Die formalen Stufen des Unterrichts. J. F. Herbart. 89
4. Das einheitliche Zusammenwirken einer Mehrheit von Lehrern. H. Kern. 92
5. Das Gedächtnis. W. Schrader. 94
6. Die Anschauung. J. H. Pestalozzi. 97
7. Vom Konkreten zum Abstrakten. O. Willmann. 105
8. Bestimmung der obligatorischen und fakultativen Unterrichtsfächer der Gymnasien. K. L. Roth. 111

Seite

9. Der Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsgegenstände. H. Schiller. 113
10. Die ästhetischen Bildungsmittel in den verschiedenen Unterrichtsfächern. B. Meyer. 120
11. Der mündliche Vortrag des Lehrers und seine Vorbereitung. O. Willmann. 124
12. Der Wert der Übersetzung für die Ausbildung in der Muttersprache. R. H. Hiecke. 126
13. Das Übersetzen und Erklären. O. Willmann. 130
14. Die mündliche Korrektur. O. Willmann. 133
15. Die häuslichen Arbeiten. W. Schrader. 134
16. Erweckung und Erhaltung der Lernlust. H. Spencer. 139
17. Die Schülerbibliothek. W. Schrader. 142

B. Die einzelnen Unterrichtsgegenstände.

1. Zweck des Religionsunterrichtes. W. Schrader. 145
2. Die Auswahl des Stoffes im allgemeinen und seine Behandlung im Religionsunterricht. T. Waitz. 148
3. Die Aufgabe der Grammatik. K. F. Becker. 155
4. Notwendigkeit des grammatischen Unterrichts in der Muttersprache auch auf den Gymnasien. R. H. Hiecke. 161
5. Der deutsche Aufsatz. R. H. Hiecke. 169
6. Zweck und Wert der Disposition. J. H. Deinhardt. 177
7. Wert der Stilübungen für die geistige und sittliche Bildung. C. F. Falkmann. 180
8. Wesen und Begriff des schönen Stiles. K. F. Becker. 182
9. Die Kunst des Lesens. F. A. W. Diesterweg. 188
10. Erklärung poetischer Stücke. R. H. Hiecke. 195
11. Die fremdsprachliche Lektüre. B. Meyer. 203
12. Die Notwendigkeit der klassischen Studien. T. Ziller. 207
13. Stoffverteilung und Methode im lateinischen Anfangsunterricht. F. A. Eckstein. 212
14. Die Elementarstilistik im lateinischen Unterricht. J. Rothfuchs. . 215
15. Die Methode des Unterrichts in der griechischen Syntax. F. A. Eckstein. 218
16. Methodische Winke für das Übersetzen aus dem Französischen ins Deutsche. W. Münch. 220
17. Die verschiedenen Stufen des Geschichtsunterrichts. C. Peter. . 226
18. Der Vorkursus und die erste Stufe des Geschichtsunterrichts. O. Jäger. 229
19. Aufgabe und Abgrenzung der Geographie. F. v. Richthofen. . 234
20. Das Wesen der vergleichenden Erdkunde. H. Oberländer. . . 241
21. Formaler und materialer Nutzen der vergleichenden Erdkunde. H. Oberländer. 244
22. Verständnis und Lesen der Landkarte. O. Delitsch. 249
23. Der relative Bildungswert der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer. E. Mach. 251

Seite
24. Die Stellung der Mathematik im Gymnasialunterrichte. T. Wittstein. 254
25. Methode des mathematischen Unterrichts. T. Wittstein. . . . 257
26. Die Methode beim geometrischen Unterricht. J. J. Rousseau. . 263
27. Der naturwissenschaftliche Unterricht des Gymnasiums. H. Kern. 265
28. Methode und Stoffverteilung im theoretischen Unterrichte in der Chemie. R. Arendt. 267
29. Aufgabe und Methode des Unterrichts in den beschreibenden Naturwissenschaften. H. Schiller. 272
30. Der Bildungswert des Zeichnens. O. Willmann. 280
31. Aufgabe und Wert des Gesangunterrichts. F. W. Sering. . . 282
32. Zweck und Methode des Turnens. B. Meyer. 287
33. Der Turnlehrer. F. L. Jahn und E. Eiselen. 299
34. Encyklopädische Zusammenfassung des gesamten Unterrichts auf der Schule. R. H. Hiecke. 301

Ausführliche Angabe der Litteratur in sämtlichen Disciplinen.

I. Geschichte der Pädagogik 305
II. Systematische oder wissenschaftliche Pädagogik 306
III. Psychologie 308
IV. Allgemeines 309
1. Gymnasium und Realschule, Didaktik, Methodik u. s. w. . . . 309
2. Reform des höheren Schulwesens 313
3. Die Überbürdung 314
V. Die Zucht 315
VI. Unterricht 316
1. Religion . . . . 316—324
a) Allgemeines und Methodisches 316
b) Kirchengeschichte 319
c) Exegese und Erklärungen biblischer Geschichten 320
d) Dogmatik, Symbolik und Apologetik 321
e) Erklärungen des Katechismus und der Kirchenlieder . . . 322
f) Ethik 324
2. Deutsch . . . . 325—330
a) Allgemeines und Methodisches 325
b) Grammatik und Propädeutik 326
c) Aufsatz, Vortrag, Rhetorik 327
d) Litteraturgeschichte 328
e) Lektüre und Poetik 330
3. Klassische Sprachen . . . . 331—335
a) Allgemeines und Methodisches 331
b) Litteraturgeschichte 334
c) Altertümer und Chronologie 335
4. Neuere Sprachen . . . . 335—337
a) Allgemeines und Methodisches 335

Seite
b) Französisch 336
c) Englisch 337
5. Geschichte . . . . 337—343
a) Allgemeines und Methodisches 337
b) Allgemeine und Kulturgeschichte 338
c) Altertum 339
d) Griechische und römische Geschichte 340
e) Mittelalter 340
f) Preußische und deutsche Geschichte 341
g) Neuere und neuste Geschichte 343
6. Geographie . . . . 343—348
a) Allgemeines und Methodisches 343
b) Allgemeine Geographie 345
c) Specielle Geographie 346
d) Mathematische Geographie und Astronomie 346
7. Mathematik . . . . 348—353
a) Allgemeines und Methodisches 348
b) Arithmetik und Rechnen 349
c) Geometrie, Trigonometrie und Stereometrie 352
8. Naturwissenschaft . . . . 354—360
a) Allgemeines und Methodisches 354
b) Physik und Meteorologie 355
c) Chemie 357
9. Naturgeschichte . . . . 360—365
a) Allgemeines und Methodisches 360
b) Zoologie 361
c) Botanik 362
d) Mineralogie, Geologie und Paläontologie 364
10. Zeichnen, Kunstgeschichte und Schreiben . . . 365—368
a) Zeichnen 365
b) Kunst und Kunstgeschichte 366
c) Schreiben 368
11. Singen . . . . 368—371
a) Allgemeines 368
b) Methodisches 370
12. Turnen . . . . 371—372
13. Schülerbibliothek und Jugendlitteratur . . . 372—373

I. Allgemeines.

1. Der Begriff der „Erziehung" in seiner historischen Entwicklung.

Trapp: Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit. Nur muß man es mit dem Worte Glückseligkeit so genau nicht nehmen, sondern dafür auch Wohlfahrt, Wohlergehen, Glück, vergnügtes Leben, Heil und Seligkeit u. a. m. gebrauchen („Versuche einer Pädagogik", 1780).

Wenzel: Erziehen heißt, den Menschen gut erhalten, ihm die Hand zur Entwicklung im guten bieten und das Werk Gottes nicht verderben („Abhandlungen aus der physikalischen und moralischen Erziehungskunst", 1788).

Rudolphi: Erziehung ist nichts anderes, als die Erhaltung und möglichst verhältnismäßige Ausbildung aller körperlichen und geistigen Anlagen und Kräfte eines Kindes („Über häusliche Erziehung", 1789).

Heusinger: Erziehung ist ein Einwirken auf die Kräfte eines Kindes, das die Entwicklung dieser Kräfte zur Absicht hat („Beitrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst", 1794. — „Lehrbuch der Erziehungskunst", 1797).

Fichte: Aufforderung zur freien Selbständigkeit ist das, was man Erziehung nennt („Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre", 1796).

Fähse: Erziehung heißt die Ausbildung der physischen und intellektuellen Kräfte zum unbedingten Herrschen der Vernunft und Sittlichkeit über Sinnlichkeit („Grundriß der technisch-praktischen Erziehung", 1797).

Nürnberger: Die Erziehung besteht in der Kunst, den Menschen so zu bilden, daß er die Vernunftgesetze als solche, ohne

Hinsicht auf Neigung oder Abneigung, befolge („Erörterungen des Begriffs der Erziehung“, 1797).

Lehne: Erziehung ist die von erfahrnen Menschen geleitete Bildung der jugendlichen Kräfte, Fähigkeiten und Gesinnungen zu dem Grade von Erweiterung, Veredlung und Vollkommenheit, dessen sie ihrer Natur nach fähig sind, oder den sie ihrem Zwecke nach bedürfen („Handbuch der Pädagogik“, 1. Teil, 1799).

Weiller: Die Gesamtaufgabe des Erziehers ist, zu bewirken, daß sich die zerstreuten anorganischen und organischen Anfänge des künftigen Zöglings in einem selbständigen lebenden Organismus vereinigen, daß dieser alsdann in ein empfindendes und sich willkürlich bewegendes Wesen übergehe, und daß sich das dadurch entstandene Wesen endlich zum Bewußtsein und zur vernünftigen Thätigkeit erhebe („Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde“, 1. Bd., 1802).

Petri: Erziehung ist eine durch die Idee der vollkommnen Menschheit (der ursprünglich reinen Menschennatur) geleitete, unabläſſige, planmäßige Beförderung der stufenmäßigen und harmonischen Wirksamkeit aller Kräfte des Kindes von seinem wahrnehmbaren Entstehen bis zur vernünftigen Selbstthätigkeit („Magazin der pädagogischen Litteraturgeschichte“, 1. Sammlung).

Ewald: Erziehung ist die Summe aller menschlichen Veranstaltungen, wodurch die mannigfaltigen Kräfte eines jungen Menschenwesens, zu rechter Zeit, und in naturgemäßem Verhältnis entwickelt, geübt und zu der wahren Bestimmung des Menschen hingeleitet werden („Vorlesungen über die Erziehungslehre und Erziehungskunst“, 1. Bd., 1808).

Graser: Erziehung ist die absichtliche Einwirkung Erwachsener auf noch Unmündige, damit diese fähig werden, durch freie Gesinnung und That das Ebenbild der Gottheit in ihrem Leben darzustellen („Divinität“, 1. Teil, 1811).

Niemeyer: Erziehung und Unterricht in engerem Sinne ist die absichtlich und nach Zwecken unternommene physische und geistige Einwirkung auf den Zögling, wodurch er zum früheren Bewußtsein derselben gebracht und ihnen gemäß ausgebildet werden soll. Der Zweck der Erziehung im engeren Sinne besteht darin, das Menschliche (die Humanität) in dem Menschen so vollkommen, als es bei

jedem Einzelnen der Gattung möglich ist, auszubilden. Die Pädagogik fällt in ihrer letzten Tendenz mit derjenigen Wissenschaft zusammen, welche den Menschen die Erkenntnis seiner Bestimmung kennen lehrt. Wer aber könnte zweifeln, daß dies nur in der Moral geschieht, in deren Begründung sich die Vernunft als in ihrem eigentümlichsten Wirkungskreise berührt? Der Inbegriff der allgemeinen Erziehungsregeln oder die Theorie der Erziehungsgesetze heißt die Erziehungslehre oder Erziehungswissenschaft (theoretische Pädagogik); ihr Studium bildet den theoretischen Erzieher (Pädagogiker). Die Geschicklichkeit in der praktischen Anwendung der Theorie oder die Summa der Kenntnisse und Fertigkeiten, welche ein Erzieher besitzen muß, ist die Erziehungskunst (praktische Pädagogik); sie ist das Geschäft des Erziehers (Pädagogen). Die Kunst beruht demnach auf der Wissenschaft („Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts", 1818).

Delbrück: Durch gute Gewöhnung in den Jahren der Kindheit und Jugend den Menschen zur Tüchtigkeit für seinen dereinstigen Beruf so vorzubereiten, daß er nach eingetretener Reife der Jahre zur Erfüllung desselben wohlgeordnete Neigungen, wohlgeübte Kräfte, erforderliche Kenntnisse und Fertigkeiten in sich vorfinde, hierin besteht das Wesen der Erziehung („Lehrsätze, Ratschläge und Fragen über Erziehung und Unterweisung der Jugend", 1823).

Oberthür: Menschenerziehung ist Bildung und Leitung des Menschen zu seiner Bestimmung. Die Jugenderziehung ist nur ein Teil und der Anfang der Menschenerziehung („Entwurf eines Erziehungssystems", 1824).

Blasche: Die Erziehung ist eine geistige Zeugung zur Fortpflanzung der Menschenbildung („Handbuch der Erziehungswissenschaft", 1828).

Schwarz: Den Menschen erziehen heißt ihn bilden; heißt in seine Kraft ihrer Natur und Bestimmung gemäß so einwirken, daß sie zu ihrer Vollkommenheit gelangt, und ihr Urbild in ihrer völligen Entfaltung darstelle („Erziehungslehre", 1. Bd., 1829). Schwarz-Curtman: Erziehung ist die absichtliche Heranbildung junger Menschen zu der unter den gegebenen Verhältnissen möglichsten menschlichen Vollkommenheit.

Sailer: Erziehung im engeren Sinne ist jene Entwicklung und Fortbildung der menschlichen Kräfte, die sich die Natur nicht selber geben kann, die deshalb eine zweite Hand mit Absicht unternimmt, die sowohl den Anlagen als der Bestimmung der Menschennatur angepaßt ist, die irgend ein Menschenindividuum in den Stand setzt, sein Selbstführer durch das Leben zu werden, und die so lange anhält, bis es sein Selbstführer werden kann („Über Erziehung für Erzieher“, 1. Bd., 1831).

Beneke: Der Begriff der Erziehung im engeren Sinne ist: absichtliche Einwirkung von seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höheren Stufe der Ausbildung zu erheben, welche die Einwirkenden besitzen und überblicken. In dieser Begriffsbestimmung liegt nun dreierlei: 1. das „Wohin“ des Hinaufziehens oder die Zwecke der Erziehung, 2. das „Wie“ oder die Erziehungsmittel, 3. das „Von wo“ oder das für die Erziehung Gegebene, vom Erzieher Vorgefundene. Die Pädagogik ist der Hauptsache nach eine angewandte Psychologie („Erziehungs- und Unterrichtslehre“, 1834).

Stapf: Erziehung ist das absichtliche Einwirken auf Bildung und Veredelung des noch unreifen Menschen, um ihn auf jene Stufe von Selbständigkeit zu erheben, die wir mit dem Ausdruck: Reife bezeichnen („Erziehungslehre im Geiste der katholischen Kirche“, 2. Aufl., 1836).

Scherr: Erziehung ist die absichtliche Einwirkung zur Ausbildung der leiblichen Kräfte und geistigen Anlagen eines Kindes („Handbuch der Pädagogik“, 1. Bd., 1839.)

Braubach: Die Pädagogik umfaßt die Kenntnis alles dessen, was dazu dient, den Menschen durch Erziehung und Unterricht der tierischen Natur zu entziehen und ihn auf den seinem Charakter, das heißt, seiner Natur und Bestimmung gemäßen Standpunkt der Menschheit zu erheben und darauf weiter zu fördern („Fundamentallehre der Pädagogik oder Begründung derselben zu einer strengen Wissenschaft“, 1841).

Schleiermacher: Erziehung ist die Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses des Einzelnen durch Einwirkung einzelner bis zur bürgerlichen Selbständigkeit. In diesem Begriff der Pädagogik ist aber nichts Reales, was zum Princip dienen kann;

es muß noch hinein, worauf die Einwirkung gerichtet werden soll. Es sind also die beiden Punkte zu suchen: das ethische Ziel und die physische Voraussetzung, was soll aus dem Menschen werden? und was ist der Mensch schon? Letztere ist dieselbe, die auch der Ethik zu Grunde liegt. Es giebt hiernach zwei verschiedene Gesichtspunkte: das Ausbilden der Natur und das Hineinbilden in das sittliche Leben („Zur Pädagogik" herausgegeben von C. Platz).

Hegel: Die Pädagogik ist die Kunst, den Menschen sittlich zu machen; sie betrachtet den Menschen als natürlich und zeigt den Weg, ihn wieder zu gebären, seine erste Natur zu einer zweiten, geistigen umzuwandeln, so daß dieses geistige in ihm zur Gewohnheit wird („Rechtsphilosophie." Sämtliche Werke, Band 8).

Thaulow: Der Begriff der Erziehung ist die Sittlichmachung des Einzelnen und die Pädagogik die Wissenschaft von der Sittlichmachung des Menschen („Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft, oder Einleitung in die Philosophie der Pädagogik", 1845).

Gräfe: Erziehung ist die absichtliche Einwirkung gebildeter Menschen auf noch nicht gebildete, wodurch diese in ihrer Selbstbildung unterstützt werden („Allgemeine Pädagogik", 1845).

Rosenkranz: Die Erziehung ist die selbstbewußte Einwirkung eines Willens auf einen andern, sich in ihm nach einer bestimmten Richtung hin hervorzubringen. Oder: die Erziehung ist die Einwirkung des Menschen auf den Menschen, ihn durch sich selbst zum wirklichen Menschen werden zu lassen („Die Pädagogik als System", 1848).

Waitz: Erziehung ist ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines andern, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird („Allgemeine Pädagogik", 1854).

K. Schmidt: Erziehen heißt die absichtliche Heranbildung des sich entwickelnden Menschen durch den entwickelten zur bewußten Selbstthätigkeit und Selbständigkeit im Dienste der Gottebenbildlichkeit, oder der göttlichen Wahrheit, Freiheit und Liebe, und zwar in jedem Individuum nach dessen Individualität und in jeder Nation

nach dem Standorte und der Richtung, wo sie sich in der jedesmaligen Zeit befindet („Gymnasial-Pädagogik", 1857).

Stoy: Die Pädagogik ist der Inbegriff derjenigen wissenschaftlichen Kenntnisse und Kunstregeln, ohne deren Anwendung die rechte Leitung der Erziehung nicht möglich ist („Encyklopädie der Pädagogik", 1861).

Moller: Erziehung ist eine Kunst, die der Mensch an dem Menschen, und zwar der Erwachsene an dem Unerwachsenen, ausübt, damit dieser, indem er heranwächst, auch das geistige Ziel des erwachsenen Lebens, d. i. die selbständige Begründung in derjenigen Bildung, welche ihm als Menschen überhaupt und in seinen besonderen Lebensverhältnissen gebührt, nach Maßgabe des Kulturstandpunktes der Gegenwart erreiche („Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens", herausgegeben von K. A. Schmidt, 1866, Band V, Art. „Pädagogik").

Kern: Erziehung ist eine planmäßige Einwirkung auf den Zögling, welche eine bestimmte feste Gestaltung seines gesamten geistigen Innern zum Zweck hat („Grundriß der Pädagogik", 1878).

---

2. Historische Übersicht der verschiedenen Principien der philosophischen Pädagogik.

X. Schmid aus Schwarzenberg: Philosophische Pädagogik im Umriß. S. 3 ff. Erlangen, 1858.

1. Das älteste und untergeordnetste Princip der Pädagogik ist das der gewöhnlichen Erfahrung. Das Bewährteste wurde als Princip aufgestellt. Es hängt diese Weise mit dem Mangel an eigentlich anthropologischer Erkenntnis zusammen. Natürlich erscheint hier eine Vielheit von Principien, welche übrigens nur in der Form und nicht im Wesen verschieden sind.

2. Den Empirikern gegenüber stehen die theologischen Idealisten, wie z. B. Fenelon, Spener, Francke u. a., welche als höchsten Grundsatz aufstellen, daß der Mensch lediglich für den Himmel gebildet werden müsse, wodurch dem diesseitigen Leben zu wenig Berücksichtigung zu teil werden mußte.

3. Die philosophischen Principien der Pädagogik tragen natürlich ganz das Gepräge des Systems.

a) *Basedow*, *Campe*, *Rochow* und *Salzmann* entstammen dem *eudämonistischen* Systeme der Engländer und Franzosen, und stellen daher die Bestimmung des Menschen zur Glückseligkeit und zur gesellschaftlichen Tüchtigkeit als oberstes Principium auf.

b) Die Pädagogen aus der *Kantschen* Schule, wie *Kant* selbst, *Niemeyer*, *Weiller*, *Pölitz* u. a., stellen die *praktische Vernunft* mit ihren Postulaten als Princip an die Spitze der Pädagogik.

c) Aus dem extremen Spiritualismus *Fichtes* konnte folgenotwendig nur ein spiritualistisches Princip für die Pädagogik folgern. Vernunftthätigkeit und Freiheit des Geistes und die daraus entspringende sittliche Güte erscheint daher bei *Fichte* und *Niethammer* als oberstes Princip der Menschenerziehung.

d) Die Identitätsphilosophie mußte notwendig die Vereinigung des Realen und Idealen, der Natur und des Geistes — als das Absolute — als das vollkommene Leben des Menschen und der Menschheit, als Grundidee der Erziehung aufstellen, wie dieses bei *Wagner* und *Graser* der Fall ist.

4. Außer den empirischen theologischen und streng philosophischen Principien erscheint dasjenige der *reinen Humanität* (des allgemein Menschlichen). Dieses liegt den pädagogischen Werken *Pestalozzis*, *Arndts*, *Jean Pauls* und *Sailers* zu Grunde.

5. Endlich finden wir noch ein Principium, welches eine *Verbindung* der verschiedenen philosophischen und theologischen Principien anstrebt und ein *eklektisches* genannt werden kann. Auf diesem ruht die Erziehungslehre von *Schwarz* und *Harnisch*.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß die pädagogischen Systeme in vier Arten eingeteilt werden können:

1. Das *atomistische* System, dessen Fundament der Empirismus ist, da es auf einer Summe von Beobachtungen und Erfahrungen ruht, ohne daß diese Summe durch eine leitende Idee zu einem Organismus erhoben worden wäre. Dieses System wird durch *Locke*, *Rousseau*, *Basedow*, *Campe*, *Salzmann* u. a. vertreten.

2. Das *rationale* System, welches sich von dem atomistischen durch das Streben unterscheidet, systematische Einheit in die Be-

obachtungen zu bringen. In diesem überwiegen daher nicht mehr die Realien im Unterricht, und es wird bereits auf ideale Bildung hingearbeitet. Weiller, Pölitz und Niemeyer können unter dieses System gerechnet werden.

3. Das idealistische System, welches das Menschenwesen und die ganze Erziehung aus metaphysischen Principien abzuleiten sucht. Als Vertreter dieses Systems kann Herbart angesehen werden, in dessen „allgemeiner Pädagogik" der Mensch aus Begriffen konstruiert, und die allgemeine Verknüpfung dieser Begriffe gelehrt wird, während von physischer Erziehung oder Schule nicht die Rede ist.

4. Das real-idealistische System, welches eine Vereinigung des Empirismus und Idealismus versucht, und den Menschen nach beiden Seiten (nach Natur und Geist) zu bilden bestrebt ist, damit er als Teil des absolut-identischen Weltganzen dasselbe repräsentiere. Als Gründer kann Pestalozzi genannt werden, die Ausführung verdankt dieses System Wagner, Schwarz, Hildebrand, Graser u. a.

Offenbar muß dasjenige System als das wahre bezeichnet werden, welches alle genannten in sich aufhebt (rekapituliert) und daher ein höheres Principium als alle aufstellt.

---

3. Notwendigkeit, Aufgabe und Grenzen der Erziehung.

J. H. Pestalozzi. Nach der „Systematischen Darstellung der Pädagogik Joh. Heinr. Pestalozzis mit durchgängiger Angabe der quellenmäßigen Belegstellen aus seinen sämtlichen Werken" von A. Vogel. S. 53 ff. Hannover, 1886.

Der Fortschritt des menschlichen Geschlechts zum bessern beruht wesentlich auf der mit seiner Natur übereinstimmenden Bildung und auf der weisen Führung zu seiner ewigen und bürgerlichen Bestimmung. Daher findet jeder Mensch seine wahre Ruhe und seine innere Befriedigung nur in dem Streben nach fortschreitender Vervollkommnung seiner Natur; auch der niedrigste Mensch sucht den Zweck seines Daseins und seiner Bildung in der allgemeinen Emporbildung der innern Kräfte seiner Natur zu reiner Menschenweisheit. Aber von Natur ist der Mensch, wenn er sich selbst überlassen wild aufwächst, träg, unwissend, unvorsichtig, unbedacht-

sam, leichtsinnig, leichtgläubig, furchtsam und ohne Grenzen gierig, und wird dann noch durch die Gefahren, die seiner Schwäche, und die Hindernisse, die seiner Gierigkeit aufstoßen, krumm, verschlagen, heimtückisch, mißtrauisch, gewaltsam, verwegen, rachgierig und grausam. Das ist der Mensch, wie er von Natur, wenn er sich selbst überlassen wild aufwächst, werden muß; er raubt, wie er ißt und mordet, wie er schläft; das Recht seiner Natur ist sein Bedürfnis, der Grund seines Rechts ist sein Gelüst, die Grenzen seiner Ansprüche sind seine Trägheit und die Unmöglichkeit, weiteres zu erlangen.

In diesem Grad ist es wahr, daß der Mensch, so wie er von Natur ist, und wie er, wenn er sich selbst überlassen wild aufwächst, seiner Natur nach notwendig werden muß, der Gesellschaft nicht nur nichts nützt, sondern ihr im höchsten Grad gefährlich und unerträglich ist. Deshalb muß sie, wenn er für sie einigen Wert haben oder ihr auch nur erträglich sein soll, aus ihm etwas ganz anderes machen, als er von Natur ist, und als er, wenn er sich selbst überlassen wild aufwächst, werden könnte.

So heilig und göttlich aber auch der Gang der Natur in den Grundlagen zur Entfaltung unsers Geschlechts ist, so ist er, sich selbst allein überlassen ursprünglich nur tierisch belebt. Es muß daher die Sorge unsers Geschlechts und das Ziel aller Erziehung sein, ihn menschlich und göttlich zu beleben. Dieses geschieht aber nur durch die Erweckung seines geistigen und inneren Lebens, nur dadurch wird er frei und befriedigt. Da die Wege der blinden, sinnlichen Natur Wege der Finsternis und des Todes sind, so muß die Bildung und Leitung unsers Geschlechts derselben und dem Einfluß ihrer Finsternis und ihres Todes aus den Händen gerissen und in die Hände unsers sittlichen und geistigen, inneren Wesens und seines göttlichen, ewigen inneren Lichts und seiner göttlichen, ewigen, innern Wahrheit gelegt, sie muß den Händen der veredelten Kräfte unsrer Natur und ihres geheiligten Mittelpunkts, des Glaubens und der Liebe, anvertraut werden. Nur so werden die abgestorbenen Fundamente der Geistes- und Herzensbildung und einer, mit den veredelten Kräften des Geistes und des Herzens übereinstimmenden Kunstbildung unserm Geschlechte wieder näher gebracht.

Wie nun aber die tierische Natur in ihrer ungehemmten Entwicklung den Weg zur Finsternis und zum Tode führt, so sind auch nicht nur die sonstigen Kräfte und Anlagen, sofern sie nicht durch Reize und Mittel zur Ausbildung gelangen, in dem Grad umsonst, als sie groß sind, sondern sogar die edlern Anlagen der Menschennatur sind dann auch in dem Grad gefährlich und verderblich, als sie groß sind. Die wahre Menschennatur ist an und für sich zunächst weder gut noch schlecht; es kommt nur darauf an, daß sie sich ihrem Wesen und ihrer Bestimmung nach frei und ungehemmt entwickeln kann. Man darf daher auch eigentlich nie sagen, der Mensch sei niederträchtig und verworfen, man darf nur sagen: die Menschen, in denen durch Verwahrlosung, Sinnlichkeitsüberfüllung und Verkünstelung die Kraft und das Rechtsgefühl der Menschennatur vernichtet worden, nur diese sind eigentlich niederträchtig und verworfen. Die Natur hat ihr Werk ganz gethan, also thue auch du das deine! Sie hat die Keime aller derjenigen Kräfte, welche zu unsrer ewigen und irdischen Bestimmung notwendig sind, in reichem Maße in uns gelegt, und es ist nun unsre Sache, sie ihrer Natur nach weiter zu entwickeln. Weder die Anlagen der Liebe und des Glaubens, noch diejenigen der Denk- und der Kunstkraft bilden sich ohne unser Zuthun. Die sinnliche und geistige Angewöhnung alles dessen, was Liebe, Weisheit und Glaube in unsern Lagen und Verhältnissen von einem jeden von uns fordern, erheischen unbedingt menschliche Sorgfalt zur Einübung aller Fertigkeiten und Gewandtheiten, die uns unser häusliches und bürgerliches Leben zur Pflicht machen, und die das wahre Christentum selber als unumgängliche Mittel zur Ausübung derselben anerkennt und von uns fordert. Menschlicherweise davon zu reden, ist es auch vorzüglich durch die Einwirkung einer naturgemäßen Angewöhnung und Einübung der Fertigkeiten, die die Ausübung dieser Pflichten erfordern, wodurch das Joch Jesu Christi unserm schwachen Geschlecht ein leichtes Joch und seine Last eine leichte Last zu werden vermag.

Wir müssen uns daher bestreben, dem Gange der Natur in der Entfaltung und Ausbildung unserer Anlagen und Kräfte die Handbietung angedeihen zu lassen, die ihm die erleuchtete Liebe, der gebildete Verstand und der erleuchtete Kunstsinn unsers Geschlechts zu erteilen vermag.

Die Natur enthüllt alle Kräfte der Menschheit nur durch Übung, und ihr Wachstum gründet sich nur auf Gebrauch. Diese Übung aber erfordert eine kunstgemäße Behandlung, ohne die zwar das freie, wilde Leben den Tiersinn unsers Geschlechts befriedigen kann, aber ohne die weder eine auch nur sinnlich begründete Civilisation, noch viel weniger eine geistig und bürgerlich erhebende Menschenkultur denkbar und möglich ist. Wie sitzt doch selbst der Reiche ohne die rettende Hand der Erziehung so armselig da mit seinem Hab und Gut und weiß nichts damit anzufangen, weder zu Gottes Ehre, noch zu seiner eigenen Befriedigung, noch zum Dienst seines Nächsten und Nebenmenschen. Er kann seinen Reichtum doch zu nichts, zu gar nichts von allem diesen benutzen, das allein seinem Leben einen wahren Wert zu geben vermag. Nicht einmal seine Kinder kann er aus dem Kot und dem armseligen Lebenszustand erheben, in dem sie selbst stecken. Und zwar kann er das alles so wenig, als weil seine Seele von Jugend auf leer gelassen worden von allem Glauben an das Göttliche, Heilige, von aller Liebe zum Edlen, Schönen und Guten, von aller Erkenntnis des Wahren, von aller Achtung des Rechten, von aller Gewandtheit und Anstrengung im Nützlichen und Notwendigen, und von aller Bildung zu dem Umfang der Fertigkeiten, deren er in seinem Leben unumgänglich bedarf, weil er in Verwilderung aufgewachsen, in Rücksicht auf die Entfaltung seiner bessern, innern Kräfte verwahrlost und vernachlässigt ist. Und ebenso findet der Arme oft für sich und die Seinen nicht die nötige Nahrung und Decke und zieht hungrig und nackend und unglücklich umher wie Schafe, die ohne einen Hirten in der Irre herumlaufen, weil die Kräfte, die ihm Gott an Leib und Seele zu seiner Selbsthilfe, und damit zur Beförderung seines zeitlichen und ewigen Wohls gegeben, in ihm schlafen geblieben und niemand auf Erden ihm zu ihrer Entfaltung mit der Weisheit und Kraft die Hände geboten, die dazu erfordert wurden; weil er in seiner Erziehung verwahrlost worden, nur darum ist es, daß er auch bei den vorzüglichsten Anlagen, die ihm Gott gegeben, es in seiner Selbsthilfe nicht weiter gebracht, als so viele der Reichen, die mitten in ihrem Wohlstand und Überfluß zwischen den Gaukelgenießungen ihres sinnlichen Wohlbehagens zu nichts weiter gekommen sind, als zu einem nicht bloß

unwürdigen, selbstsüchtigen und lieblosen, sondern selbst zu einem unsinnigen, verworfenen, unmenschlichen Gebrauch ihres Wohlstandes.

So notwendig und einflußreich indes die Erziehung auch immerhin ist, so findet sie doch an ihrem Objekt, der menschlichen Natur, ihre bestimmte Schranke. Die Kräfte unsrer Natur stehen in selbständiger Erhabenheit über aller menschlichen Kunst. Keine menschliche Kunst darf und soll es auch nur versuchen, weder das Wesen und die Eigenheit einer jeden einzelnen Kraft, noch das heilige Band ihrer Vereinigung unter sich selber durch seine Einmischung zu hemmen und zu stören; im Gegenteil, jede Einmischung der menschlichen Kunst in die Entfaltung der Kräfte unsrer Natur muß sich den Gesetzen, nach welchen die Menschennatur diese Kräfte selber entfaltet, und dem heiligen Band, das diese Gesetze untereinander verbindet, unbedingt unterwerfen. Alle Kunst des Menschengeschlechts in der Erziehung, muß sich an das reine, von keiner menschlichen Kunst abzuändernde Naturstreben zur Entfaltung unsrer Kräfte anschließen, von ihm ausgehen und in jedem seiner Fortschritte an ihm festhalten.

Die Einmischung unsrer Kunst in die Erziehung kann und muß also in nichts anderm bestehen, als in der erleuchteten Sorgfalt unsers Geschlechts für die Entfaltung und Bildung des ganzen Umfangs der Kräfte unsrer Natur, wie sie in unsern Kindern liegen, mit dem Gang der Natur in ihrer Entfaltungsweise unsrer Kräfte in Übereinstimmung zu kommen und uns darin mit ihr in Übereinstimmung zu erhalten.

Aber die große Mehrheit der Menschen wissen kaum mehr, was Gott für sie that, und geben dem unermeßlichen Einfluß der Natur auf unsre Bildung kein Gewicht; sie machen hingegen von jeder Armseligkeit, die sie krumm und dumm genug zum großen Thun derselben hinzusetzen, ein Aufheben, wie wenn ihre Kunst alles und die Natur nichts am Menschengeschlecht thäte; und doch thut die Natur allein uns gutes; sie allein führt uns unbestechlich und unerschüttert zur Wahrheit und Weisheit. Je mehr ich ihrer Spur folge, mein Thun an das ihrige anzuketten suche, und meine Kräfte anstrenge, ihrem Schritte Fuß zu halten, desto mehr erscheint mir dieser Schritt unermeßlich; aber ebenso die Kraft des Kindes, ihr zu folgen. Ich finde nirgends Schwäche, als in der Kunst zu be-

nutzen, was da ist. Wir wollen führen, wo nichts zu führen, sondern nur aufzuladen ist auf einen Wagen, der die innern Kräfte seines Gehens in sich selbst hat, oder vielmehr, wo nur aus dem Innern des Kindes herauszuholen ist, was in ihm selbst liegt und nur in ihm angeregt und nicht hineingebracht werden darf. Wenn das Wort wahr ist: inventis facile est addere, so ist noch unendlich wahrer: Zu dem vom gegebenen innern ewigen Gut der Menschennatur ist das äußere Gut, das die menschliche Kunst unserm Geschlecht geben kann, leicht hinzuzusetzen; aber das umzukehren, und das göttliche ewige Gut der Menschennatur aus der Armseligkeit unsrer von ihrem göttlichen Fundament entblößten menschlichen Kunst hervorgehen machen zu wollen, ist die Sache der tiefsten Verwirrung unsrer armseligen Zeitverkünstelung.

Nur aus dieser fast unermeßlichen Spannkraft und Spontaneität unsrer Natur ist es zu erklären, daß wir die Kräfte derselben oft mitten unter dem Schutt der Verwahrlosung intensive viel weiter gebracht finden, als es bei dem unbegreiflichen Mangel an aller Kunstkenntnis und Kunstkraft möglich zu sein scheint. So weit als Menschen Einfluß haben, findet man wohl namenlose Erschlaffung, aber hinter dieser Erschlaffung ist die Natur dennoch nicht getötet. Es geht lange, es geht unbegreiflich lange, ehe der Irrtum und der Wahnsinn des Menschengeschlechts unsre Natur in eines Kindes Herz ganz erstickt hat. Es ist ein Gott, der ein Gegengewicht gegen das Rasen wider uns selbst in unsern Busen gelegt hat. Das Leben und die Wahrheit der ganzen Natur, die unser Dasein umschwebt, unterstützt dieses Gegengewicht und das ewige Wohlgefallen des Schöpfers, der nicht will, daß das Heilige unsrer Natur in unsrer Schwäche und in unsrer Unschuld verloren gehe, sondern daß alle Kinder der Menschen soweit mit Sicherheit zur Erkenntnis der Wahrheit und des Rechts gelangen, bis sie der Würde ihrer innern Natur durch sich selbst verlustig, durch ihre eigne Schuld und mit vollem Bewußtsein derselben sich in die Labyrinthe des Irrtums und an die Abgründe des Lasters verirren.

Die menschliche Kunst ist hierin wie die Kunst des Gärtners, unter dessen Obsorge tausend Bäume blühen und wachsen. Siehe, er thut nichts zum Wesen ihres Wachstums und ihres Blühens; das Wesen ihres Wachstums und ihres Blühens liegt in ihnen

selber. Er pflanzt und wässert, Gott aber giebt das Gedeihen. Nicht der Gärtner ist es, der die Wurzel der Bäume öffnet, daß sie den Segen der Erde einsaugen; er ist es nicht, der das Mark der Bäume von ihrem Holz und das Holz von ihrer Rinde sondert, und so seine gesonderten Teile von ihrer Wurzel an bis in die äußersten Äste des Baumes fortführt und in der unbedingtesten Sonderung derselben sie in der ewigen Einheit ihres innerlich vereinigten Wesens zusammenhält und dadurch das endliche Resultat ihres Daseins, die Frucht des Baumes, erzeugt und hervorbringt. Von allem diesem thut er nichts. Er wässert nur die trockne Erde, daß die Wurzel nicht an sie wie an einen Stein anstoße; er leitet nur das stehende Wasser ab, daß sie in seiner Stockung nicht verfaule; er hütet nur, daß keine äußere Gewalt weder die Wurzel, noch den Stamm, noch die Äste des Baumes verletze und die Ordnung der Natur störe, in welcher alle seine Teile nebeneinander wachsend das Gedeihen des Baumes begründen und sichern.

So der Erzieher. Er ist es nicht, der irgend eine Kraft des Menschen in ihn hineinlegt, er ist es nicht, der irgend einer Kraft Leben und Atem giebt; er sorgt nur, daß keine äußere Gewalt den Entfaltungsgang der Natur in seinen einzelnen Kräften hemme und störe; er sorgt dafür, daß die Entfaltung jeder einzelnen Kraft der Menschennatur nach den Gesetzen derselben ihren ungehemmten Lauf finde. Aber die Kraft der Erziehung, und der Erzieher, der mit der Kunst der Erziehung des Menschengeschlechts auf eine naturgemäße Weise auf die Entfaltung der menschlichen Kräfte einwirken will, soll das Wesen des reinen Geistes des menschlichen Organismus in seiner Tiefe erkennen, die geeignet ist, die Gesamtheit der menschlichen Kräfte für das Ziel ihrer letzten Bestimmung in der Freiheit des menschlichen Willens durch Glauben und Liebe zu vereinigen.

---

4. Das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie.

G. F. Pfisterer: Pädagogische Psychologie. 2. Auflage. S. 1 ff. Gütersloh, 1889.

Zur Verständigung über Begriff und Aufgabe der pädagogischen Psychologie ist es vor allem nötig, das Verhältnis von Psychologie

und Pädagogik überhaupt sowohl nach ihrem beiderseitigen Unterschiede als nach ihrem innern Zusammenhang ins Auge zu fassen.

Pädagogik und Psychologie sind unzweifelhaft zu unterscheiden. Denn die Pädagogik ist eine praktische, die Psychologie eine theoretische Wissenschaft. Die Pädagogik untersucht nicht, was ist, sondern sie sagt und lehrt, was sein soll; sie verfährt nicht beobachtend und erklärend, sondern fordernd und beurteilend; sie stellt Regeln und Gesetze auf — nicht als Erklärungsgründe für das Verständnis des Thatsächlichen, sondern als Maßstäbe fürs Handeln und für die billigende oder verwerfende Beurteilung des Handelns. Für sie ist daher der Gegensatz von wahr und falsch, von gut und böse ein wesentlicher, das ganze Werk der Erziehung und des Unterrichts beherrschender Gegensatz. Kurz, die Pädagogik als Erziehungslehre im eigentlichen und engeren Sinne, ist eine angewandte Ethik; sofern sie aber, im weiteren Sinne gefaßt, auch die Bildung der Erkenntnis und den Unterricht in sich befaßt, ist sie zugleich eine angewandte Erkenntnislehre. Sie wendet nämlich die allgemeinen ethischen und erkenntnis-theoretischen Grundsätze insbesondere auf das Gebiet der Jugendbildung an, indem sie lehrt, wie durch den Dienst mündiger Persönlichkeiten in noch werdenden, unmündigen Persönlichkeiten die allseitige Verwirklichung ihrer göttlichen Idee und Bestimmung in lebendigem Anfange begründet und dadurch diese unmündigen Persönlichkeiten zu einer in derselben Richtung selbständig fortschreitenden Selbstbildung angeregt und befähigt werden.

Ganz anders die Psychologie. Diese ist keine praktische, sondern eine theoretische Wissenschaft. Sie lehrt nicht, was sein soll, sondern was ist und wie und wodurch es so ist; sie beurteilt und fordert nicht, sondern sie beschreibt und erklärt. Sie beschreibt und erklärt nämlich den ganzen Verlauf des Seelenlebens und alle irgend hervorragenden Erscheinungen (Phänomene) und Gebilde desselben, gleichviel ob dieselben gut oder böse, wahr oder falsch, in der Ordnung oder verkehrt sind, wenn sie nur überhaupt sind und thatsächlich für das Seelenleben Bedeutung haben. Alle seelischen Gebilde aber sind gemeinsame Ergebnisse einesteils des ursprünglich (a priori) in der Seele Angelegten und anderenteils der mannigfachen auf die Seele gerichteten Einwirkungen. Da hat denn die

Psychologie die verschiedenen Seelengebilde nicht nur zu beobachten, zu beschreiben und angemessen zu ordnen, sondern auch nachzuweisen, auf welche Weise und nach welchen Gesetzen dieselben aus jenen beiden Faktoren entstehen, wie aus dem in der Seele Angelegten unter diesen und jenen Bedingungen und Einwirkungen diese oder jene seelische Erscheinung hervorgeht, während unter anderen Bedingungen und Einwirkungen eine andere Erscheinung sich ergeben würde. Hierbei ist allerdings auch die menschliche Freiheit als etwas für die Gestaltung der seelischen Gebilde sehr Bedeutsames mit in Rechnung zu nehmen; aber für die Psychologie als solche handelt es sich doch nur darum, wie diese oder jene Freiheitsentscheidung diesen oder jenen Erfolg hat, nicht darum, wie die einzelne Entscheidung zu beurteilen, ob sie zu billigen oder zu verwerfen ist. Ja, selbst die Thatsache des bösen Gewissens kommt für die Psychologie nur in Betracht als eine für das Verständnis des menschlichen Wesens höchst wichtige, so oder anders zu erklärende seelische Erscheinung, nicht als praktischer Antrieb zu einer unbedingt nötigen Umänderung des bisherigen Verhaltens. Kurz, die Psychologie verhält sich — ganz anders als die Pädagogik — zu dem Gegensatz von gut und böse, wahr und falsch mehr oder weniger gleichgiltig. Für sie ist eine falsche Gedankenbildung und eine verkehrte Charakterentwicklung eine ebenso anziehende, der Erklärung bedürftige, auf Gesetze zurückzuführende und aus ihnen zu begreifende Erscheinung, wie die richtige Gedankenbildung und die gute Charakterentwicklung.

Nach all dem können wir also die Psychologie unmöglich in eine so nahe und unmittelbare Beziehung zur Pädagogik setzen, daß, wie z. B. Beneke in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre das Verhältnis bestimmt, die Pädagogik nichts anderes wäre, als eine „angewandte Psychologie". Denn konsequent verfolgt müßte dieser Gesichtspunkt die Pädagogik schließlich ihres besten Teiles, nämlich ihres sittlichen Wertes und Charakters, berauben.

Trotzdem unterliegt es aber keinem Zweifel, daß Pädagogik und Psychologie, obschon an sich unterschieden und wohl zu unterscheiden, doch zugleich *wesentlich zusammen gehören*. Oder wie können Unterricht und Erziehung an ihren Objekten, an den Seelen der Jugend, die von ihnen angestrebten Erfolge erreichen,

wenn sie nicht die eigentümliche Natur dieses ihres Objektes und die Art und Weise, wie auf dasselbe eingewirkt werden kann und muß, entsprechend berücksichtigen? Letzteres setzt aber eine genauere Kenntnis dieser Verhältnisse voraus, wie sie eben die Psychologie und nur sie gewährt; daher Psychologie unstreitig eine unentbehrliche Hilfswissenschaft der Pädagogik ist. Andrerseits freilich sind pädagogische Gesichtspunkte auch etwas der Psychologie und einer lebensvollen Erklärung des Seelenlebens durchaus nichts Fremdes. Denn hat die Psychologie die gesetzmäßige Entwicklung des Seelenlebens darzustellen, so wie dieselbe sich ergiebt als das gemeinsame Erzeugnis des in der Seele ursprünglich Angelegten und der darauf erfolgenden Einwirkungen, so gehört ja zu den diese seelischen Gebilde mit hervorbringenden Kräften nicht zum wenigsten auch die entwickelnde und leitende Einwirkung der Erziehung und des Unterrichts. Dies so sehr, daß Erziehung und Unterricht zwar nie für sich allein den Menschen zu dem machen, was er wird und ist, aber doch darauf von tiefgreifendem, oft geradezu entscheidendem Einflusse sind. Hiernach kann also nicht bloß, sondern es muß bei der Entwicklung des Seelenlebens auf jedem Punkte unter anderem auch darauf hingewiesen werden, wie dieses oder jenes seelische Gebilde entweder gar nicht zu stande kommen oder doch nach aller Wahrscheinlichkeit wesentlich anders sich gestalten wird, wenn Erziehung und Unterricht statt in dieser vielmehr in anderer Weise eingreifen und die Entwicklung bestimmen.

---

5. Vaterlandsliebe als Ziel des erziehenden Unterrichts.

W. Münch: Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen. S. 31 ff. Berlin, 1888.

Die erste Aufgabe patriotischer Erziehung ist die Entwicklung der gegebenen Anlage. Das Heimatgefühl, diese natürlichste Grundlage der Vaterlandsliebe, ist das nächste, was der benutzenden Erziehung bedarf. Zwei Strömungen machen sich hier im inneren Leben fühlbar: die tiefere und echtere, nach der es immer wieder, mit Wehmut oder Lust, in still zunehmender Stärke sich unwiderstehlich geltend macht; und eine andere, teils durch Erfahrung, Verstand und Unabhängigkeitssinn, teils durch äußeren Einfluß,

fremde Urteile, auch fremden Spott genährte, welche das Heimatgefühl zurückdämmen oder zudecken möchte. Der letzteren zum Siege verhelfen zu wollen wäre thöricht und unrecht. Aber auch den erziehenden Lehrern liegt die Neigung vielfach nahe, des Heimatgefühls (es handelt sich hier natürlich immer um das Gefühl für die engere Heimat) ihrer Zöglinge vielmehr zu spotten, als es zu ehren. So giebt die Einheit der Schriftsprache, welche für die Pedanten überhaupt die einzige Sprache ist, nicht selten Veranlassung, daß man die Mundarten verhöhnt und die Einheimischen über Worte und Wendungen ihrer Stammesmundart vielfach erröten läßt. Das rechte also und die erste unserer Forderungen ist, daß das Heimatgefühl in Ehren gehalten werde, daß es sich in Treue entwickle und vertiefe, an dem sich nähre und festige, was die Heimat Wertvolles besitzt und hervorgebracht hat, und mit allem zur Wiege und zum Kern, nicht aber zu einer Gefahr für das weitere Vaterlandsgefühl werde.

Doch viel edlere Naturanlagen als das Heimatgefühl finden wir vor und haben sie für unsern Zweck zu nützen, nämlich die in der Seele ruhende Fähigkeit zu lieben, zu verehren, sich zu begeistern. Bei steigender Entwicklung vermag diese Kraft sich von einzelnen, nahen, persönlichen Objekten hinüber zu bewegen zu allgemeineren, ferneren, abstrakteren. Aber sie darf darum nicht etwa verfrüht auf das Allgemeine hingelenkt werden, um nicht das hohle Gut der Phrase zu geben für das echte der Empfindung; sie muß während der ganzen früheren Jugendzeit auf Konkretes hingelenkt, beim Konkreten gehalten und an ihm genährt werden. Zumeist natürlich am persönlichen! Nicht bloß um der Übersichtlichkeit, der Abrundung und Einrahmung willen sollen „Biographien“ die Einführung in die Vaterlandskunde vermitteln, sondern auch um des höheren Zweckes willen, weil jene edlen Kräfte der jugendlichen Seelen sich daran hängen können. Und wie glücklich sind wir, nicht bloß aus dem Nebel der Vergangenheit hohe vaterländische Gestalten auftauchen lassen zu können, sondern in der Gegenwart lebendig und verständlich zu besitzen, woran sich die patriotische Empfindung stets neu beleben kann! Aber nicht bloß diese Gestalten sind uns wert, und nicht bloß das Einheimische giebt heilsame Anregung. Was da irgend in der Welt, sei es hier oder in

der Ferne, in naher oder entlegener Vergangenheit, Heldenmütiges, patriotisch Tüchtiges geleistet worden ist (oder sein soll), wirkt, ohne daß lehrhafte Absichtlichkeit sich daran zu kleben brauchte, anregend. Der Knabe zumal kann seine Begeisterung für Aristomenes, für Hannibal, für Roland, für Winkelried gar nicht von seinen eignen patriotischen Antrieben lösen, und der Jüngling soll auch in Franklin oder Washington, auch in Pitt oder Nelson unmittelbar Vorbilder vaterländischer Pflicht empfinden.*) Das wünschenswerte ist ja eben, daß das Eigne zu Dank und zu nachahmender Verehrung anrege und das Fremde zum Wetteifer. Wetteifer ist so edel, als Neid unedel ist. Und diese Aufgabe kommt denn zu den genannten hinzu, daß die unedlen Triebe, deren oben auch gedacht wurde, und welche neben jenen indifferenten und jenen erfreulichen vorhanden sind, der Trieb zum Hassen, zur Rache, zur Schadenfreude u. s. w. gedämpft, daß sie womöglich in jene besseren hinübergeleitet werden.

Welcher Unterricht nun soll diese Aufgabe lösen? An Stunden und Fächer kann sie nicht gebunden sein. Wo immer für erziehende Anregung die Stätte ist, da mag in solchem Sinne eingewirkt werden. Es sind ja die deutschen, die geschichtlichen, zu Anfang auch die geographischen Stunden zumeist, die sich dazu darbieten. Daß aber auch die Lektüre der fremden Sprachen hinzukommt, um in ihrer Art Nahrung zu geben, ist nach dem Vorhingesagten offenbar. Und sofern es sich um Entwicklung der Anlage zu opferwilliger Liebe und ehrfurchtsvoller Hingebung handelt, ist auch der Religionsunterricht dabei beteiligt.

Die zweite positive Aufgabe praktischer Erziehung ist, das Vaterland kennen zu lehren. Vom Kennen zum Verstehen, vom Verstehen zum Schätzen, vom Schätzen zum Lieben, das sind für die Seele nahe aneinander grenzende Stadien eines natürlichen Weges, und dieser natürliche Weg ist, verglichen mit dem luftigen durch die Phrase, der sichere. Auf die natürliche Grundlage die

*) Möchten ihnen andrerseits auch die Beispiele nationaler Undankbarkeit aus Vergangenheit und Ferne einen hinlänglich tiefen Eindruck hinterlassen, daß sie dereinst zu ähnlichem Handeln sich nicht gewinnen lassen! Oder haben nicht viele als Knaben den Gegnern des Miltiades zu Athen und des Hannibal zu Karthago gegrollt, um als Männer gegen mehr als gleichverdiente einheimische Größen ein gleich schnödes Verhalten mitzumachen?

Vaterlandsliebe zu gründen, das eben soll unsre Aufgabe sein. Aufgabe? Aber das ist ja selbst wieder nur ganz allgemeine Charakteristik, und erscheint vielleicht mehr rhetorisch als praktisch; eine Reihe von Aufgaben wäre hier zu lösen, und diese bedürften der Aufzählung, der bestimmten Bezeichnung, auch der Mittel zur Lösung. Das letztere ist wahr, doch alles kann nicht mit einem Male, und hat nicht an einer Stelle zu geschehen. Vielleicht schimmert das konkrete Einzelne doch schon genügend durch die allgemeine Schilderung durch. Auf die Denkmäler deutscher Kunst aus der Vergangenheit und auf die Kenntnis nationaler Einrichtungen in der Gegenwart sei als auf zwei der gemeinten Gebiete wenigstens beispielsweise noch hingewiesen. Wie wenig aus dem letzteren zur Verfügung zu stehen pflegt, darüber kann man staunen. So groß an Ehren, so eigenartig und stark an Organisationen, so volkstümlich unser Kriegsheer ist, so wird doch ein in der Prima unserer Schulen gestelltes Aufsatzthema: Welches sind die unterschiedlichen Eigentümlichkeiten der preußisch-deutschen Heereseinrichtungen? wenn nicht erhebliche mäeutische Hilfe gewährt wurde, meist Unklares und Unzulängliches zu tage kommen lassen. Beim staatlichen ist es noch schlimmer. Oder hieße es, wenn man dabei etwas verweilen wollte, Politik treiben? Nein, aber vielleicht einer dereinstigen politischen Abhängigkeit von Phrasen, Schlagwörtern und Parteikapricen ein wenig vorbeugen! Oder soll der Lehrplan mit neuen Wissensdisciplinen gefüllt werden, der doch schon so schwerbeladen einherschwankt? Mit nichten, man wechsele nur hie und da die Ladung ein wenig, lasse Wertloses dahinten, damit Wertvolleres Raum finde. Ich will sogleich hinzufügen, daß noch ein besonderes Gebiet mir als Gegenstand nationalen Unterrichts vorschwebt, nämlich Kenntnis vom Leben der Muttersprache in Vergangenheit und Gegenwart.

Die dritte positive Aufgabe patriotischer Erziehung ist die höchste. Nicht mehr um Wissen und Verstehen handelt es sich hier, auch nicht mehr um Fühlen und Streben, sondern um Thun und Sein. Zu rechter Vertretung des Vaterlandes zu erziehen, das ist das höchste Ziel; der ist ja auch der beste Vaterlandsfreund, der des ganzen echtes Glied ist, der, vom vaterländischen Wesen durchdrungen, dasselbe in seinem eigenen Wesen zur Erscheinung

bringt. Aber so selbstverständlich die Aufgabe als solche ist, so versäumt man doch vielfach die Mittel zu ihrer Erfüllung. Es sind das nicht lauter große Dinge, wodurch die rechte Vertretung erfolgt; der fernen, idealen Ziele wird wohl oft genug gedacht, aber sie schweben eben in der Höhe und Ferne; wie viele der deutschen Jünglinge, die zusammen die Bahn der höheren Schule durchmessen, werden dereinst das deutsche Mannesideal verwirklichen? Es können eben nur wenige sein, denn Adlers Flugkraft ist nirgendwo gemein. Aber man stelle sich auch die einfacheren Ziele wirklich vor, man schaue nicht immer in die Höhe, damit man nicht ganz in der flachen Ebene bleibe. So einfache Dinge, wie die praktische Verwertung der Muttersprache, durch Ernst zu ihrer Erlernung, Sorgfalt in ihrer Verwendung, Beherrschung ihrer Schätze sind bei uns mit nichten gewöhnlich; nur wenige Kreise streben einigermaßen danach, aber mehr aus anderen zufälligen Gesichtspunkten. Wie sehr könnten uns hier die Franzosen Vorbild sein! Und wie innig hängt doch nationales Bewußtsein mit sprachlicher Bethätigung zusammen! Das Lob unserer Muttersprache wird, und zwar mit mehr Pathos als sachlicher Richtigkeit, seit stark einem halben Jahrhundert gern nachgesungen, aber die Verehrung durch die That, diese Art von elementarer Vertretung ist selten genug. Und nicht bloß der Fremdwörter denken wir hierbei, die nur allmählich entbehrlich gemacht, nicht mit einem Male verpönt werden können.

---

6. Die Berufsbildung des Lehrers.

W. Schrader: Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 4. Aufl. S. 235 ff. Berlin, 1882.

Wenn für den Studierenden neben der philosophischen Bildung eine allgemeine Beschäftigung mit der theoretischen Pädagogik und die geschichtliche Kenntnis ihrer neueren Systeme seit der Reformation als ausreichend erachtet werden muß, so tritt doch mit dem Beginn seiner Berufsthätigkeit um so ernster die Forderung an ihn heran, sich nunmehr mit den Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts und mit der Entwicklung insbesondere unseres höheren Schulwesens genau und gründlich bekannt zu machen. Hierzu verhilft ihm das aufmerksame Lesen der besten einschlagenden

Werke, aus denen er bei einiger Hingabe bald die Überzeugung gewinnen wird, daß die Pädagogik nicht, wie noch manche zu meinen scheinen, eine äußere Anhäufung einzelner Regeln und Kunstgriffe oder gar eine wüste und unerquickliche Aufeinanderfolge willkürlicher oder untereinander wenig zusammenhängender Systeme biete. Sondern er wird erkennen, daß diese Systeme in ihrer Folge sich mit Notwendigkeit aufnehmen und ablösen und in ihrer Gesamtheit eine stetige Entwicklung und Vertiefung der Erziehung aufweisen; und ebenso kann ihm bei aufmerksamer Beobachtung nicht entgehen, daß die verschiedenen pädagogischen Reformversuche in Übereinstimmung mit der geschichtlichen Bewegung der Menschheit und des eignen Volks überhaupt auftreten. Diese Überzeugung ist aber dem jungen Lehrer durchaus notwendig, denn sie bewahrt ihn vor dem vorschnellen, leider immer noch sehr bemerkbaren Eifer, seinerseits sofort mit neuen Methoden reformatorisch vorgehen zu wollen, oder vor der noch unglücklicheren und folgenschwereren Einbildung, daß es bei dem lauten und heftigen Widerspruch der pädagogischen Lehren untereinander unnütz oder gar unmöglich sei, nach einer festen objektiven Methode zu suchen, und daß deshalb jeder Lehrer seine eigne Methode haben und sich bilden müsse, welche sich lediglich in ihm verkörpere. Dieser doppelte Irrtum, welchem allerdings die Adepten jeder Kunst so leicht verfallen, muß erst gründlich abgethan sein, bevor der Lehrer auf ein bewußtes und stetiges Fortschreiten in seiner Berufsarbeit mit Sicherheit hoffen darf; und hierzu ist ihm eben ein sorgfältiges Studium der systematischen Pädagogik und der Geschichte des Erziehungswesens, wiederum hauptsächlich seit dem Wiedererwachen der Wissenschaft unerläßlich. Daß hierfür auch eine biographische Kenntnis bedeutender Schulmänner und die Beschäftigung mit dem Schulwesen fremder Staaten und Völker sehr förderlich ist, mag betont werden.

Hat der junge Lehrer auf diese Weise eine zusammenhängende und geschichtlich begründete Bildung in der allgemeinen Pädagogik und Didaktik gewonnen, so wird er nunmehr mit sicherem Verständnis auch in die Erwägung der pädagogischen Tagesfragen eintreten können, wie sie in guten Fachschriften, in den Schulprogrammen, besonders gründlich und ergiebig aber in den Protokollen der Direktorenkonferenzen erörtert werden. Es ist leider nicht zu leugnen,

daß in dieser Litteratur häufig genug immer wieder Fragen und Gesichtspunkte auftreten, welche längst abgethan sein sollten und in Wahrheit auch schon erledigt sind. Dies rührt eben daher, daß ein Teil der Lehrerwelt einer gründlichen Beschäftigung mit der theoretischen Pädagogik abhold ist, und doch kann nur diese zu einem klaren Erkenntnis der letzten Ziele und der allein richtigen Wege zu denselben führen und vor einzelner Willkür und untergeordneten Versuchen bewahren. Jene systematische Vorbildung wird nun den jungen Lehrer befähigen das abgethane rasch zu erkennen, das willkürliche auszuscheiden und selbst aus der erneuten Behandlung bestimmter Aufgaben den pädagogischen oder didaktischen Fortschritt herauszufinden. Insbesondere hat er bei dem Lesen der Programme seinen Blick auf die Anordnung der Lehrpensa zu richten und die mitgeteilten Aufgaben für die schriftlichen Arbeiten zu beachten; er kann mit Leichtigkeit sich aus denselben eine auserwählte Sammlung zusammenstellen und sich somit für eine seiner schwierigsten Obliegenheiten einen sicheren Wegweiser und eine bereite Hilfe verschaffen. Nicht, als ob er dieselben Aufgaben unverändert anwenden sollte; jedenfalls aber wird er einen reichen Stoff gewinnen, den er mit einigem Nachdenken sehr wohl dem jeweiligen Bedürfnis seiner Schüler anpassen kann.

Endlich gehört es unbedingt zu der Berufsbildung der Lehrer, daß sie sich mit der Schulgesetzgebung ihres Landes ausreichend bekannt machen. Wie wenig auch das Erziehungswesen eine enge Einschnürung durch genaue Einzelvorschriften verträgt, und wie wenig den Lehrern die erforderliche Freiheit in der Behandlung ihrer Schüler und des Unterrichtsstoffes verschränkt werden darf, so hat doch der Staat die Verpflichtung, bestimmte allgemeine Normen festzusetzen, nach denen die Schulen zu arbeiten haben. Es kommt nur darauf an, daß diese Grundgesetze sich in Übereinstimmung mit den Fortschritten der Pädagogik erhalten, daß sie der persönlichen Tüchtigkeit des Lehrers Raum lassen, und daß sie nicht unabänderlich sind. Mit den gesetzlichen Bestimmungen muß der Lehrer vertraut sein, nicht nur, um seine Rechte und Pflichten zu kennen, sondern auch um die Ziele mit Klarheit aufzufassen, nach denen das Unterrichtswesen sich strecken soll, um sich mit der staatlichen Entwicklung desselben in lebendigem Zusammenhange zu erhalten, und

um mit dem Gefühle seiner Verantwortlichkeit zugleich auch die Sicherheit zu gewinnen, daß er im Verfolg der gezogenen Bahnen vor Irrgängen wie vor ungerechten Vorwürfen geschützt sei. Es mangelt nicht an Werken, in denen die Schulgesetzgebung zusammengefaßt ist; aufmerksam gelesen werden sie den Lehrer leicht unterscheiden lassen, was als allgemeine Vorschrift zn gelten hat, und was nur als sachkundiger Rat der Schulbehörden dienen soll und seine vertrauensvolle Erwägung in Anspruch nimmt.

---

7. Zweck und Einrichtung eines pädagogischen Seminars.

T. Ziller: Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht. S. 181 ff. Leipzig, 1865.

Innerhalb gewisser Grenzen muß das Recht und die Notwendigkeit der pädagogischen Methodik anerkannt werden, und die wissenschaftliche Pflege derselben, die Prüfung und Ausbildung, die Begründung und Einübung von Unterrichtsmethoden sollte zu den vorzüglichsten Pflichten akademischer Vorbereitungsanstalten für einen kunstmäßigen Unterricht gehören, denen die abgesonderten Schullehrerseminare nachzueifern hätten, damit endlich die allgemein giltigen Wege des Erziehungsunterrichts möglichst vollständig aufgefunden würden, von denen bis jetzt immer erst einzelne Punkte und Strecken bekannt sind. Dort müssen die vorhandenen Methodenbücher und methodischen Specialschriften und in Verbindung damit beglaubigte Erziehungsgeschichten, Biographien hervorragender Erzieher und gesicherte Erfahrungen jeder Art, die Praxis und Geschichte des Unterrichts darbieten, sorgfältig studiert, dort muß der Zusammenhang jedes einzelnen Unterrichtszweigs mit einer vollständigen Erziehung deutlich festgestellt, dort müssen Lehrgänge für den Unterricht im Anschluß an konkrete Lebensverhältnisse entworfen und diskutiert, dort muß Gelegenheit zu methodischen Versuchen und Anleitung zu methodischer Umbildung des wissenschaftlichen Unterrichtsstoffes sowie zu regelrechter Ausarbeitung von pädagogischen Monographien und Kindercharakteristiken gegeben werden. Die zur Verhandlung gelangenden pädagogischen Beobachtungen, die sich den Mitgliedern des Seminars teils bei einer von ihnen unmittelbar, d. i. bei dem eigenen Unterricht wie bei dem Besuch

von Lehrstunden und Lehranstalten, gemachten, teils bei einer ihnen durch Überlieferung vermittelten Erfahrung ergeben, desgleichen die Methoden des Unterrichts, die gebilligt, und die speciellen pädagogischen Forderungen, die gestellt werden, sind mit wissenschaftlicher Genauigkeit und mit redlicher Beachtung der Grenzen, bis wohin die Forschung gegenwärtig vordringen kann, nach den allgemeinen Grundsätzen der Pädagogik durchzuarbeiten. Dadurch allein kann dem Mechanismus des Lehrens vorgebeugt und der echte Unterrichtstakt vorbereitet werden. Dadurch kann auch den methodischen Forderungen und den pädagogischen Beobachtungen der ihnen zukommende Grad von allgemeiner, objektiver Giltigkeit gesichert werden, den ihnen die Erfahrung für sich allein wegen ihrer beschränkten Natur nicht verschaffen kann, und erst nachdem jene Giltigkeit gesichert ist, lassen sich die etwa um der Umstände willen und aus Rücksicht auf die Individualität des Zöglings notwendigen Modifikationen mit Präcision anbringen. Von jener wissenschaftlichen Genauigkeit endlich, die bei allen Verhandlungen und Arbeiten des Seminars zur Sitte werden muß — ohne sie droht ohnehin die Gefahr, daß sich die Seminaristen zu Sophistereien, barocken Einfällen und maßloser Zweifels- und Neuerungssucht hinneigen — von ihr darf die pädagogische Wissenschaft selbst sich große Vorteile versprechen, zumal wenn es dem Leiter des Seminars möglich ist, gesicherte Resultate, die gewonnen worden sind, durch schriftliche Aufzeichnungen zu fixieren. Aber der ganze Lehrstoff des pädagogischen Schulunterrichts in den charakteristischen Momenten aller Hauptzweige muß von den Mitgliedern des Seminars zum Behufe ihrer theoretischen Vorbildung für den künftigen Beruf eines Erziehungslehrers oder Schulinspektors mit Rücksicht auf den sittlich-religiösen Geist, der den Grundcharakter des erziehenden Unterrichts ausmacht, überdacht und methodisch durchgearbeitet werden, und zwar von jedem ohne Unterschied, mag seine Berufswahl ihn in die philologisch-geschichtliche oder die mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung des Unterrichts oder auch in ein nicht ausschließlich auf das pädagogische Lehrfach berechnetes Gebiet der Wissenschaft, wie das theologische, hineingestellt haben, und mag seine specielle wissenschaftliche Neigung und Richtung ihn mehr oder weniger weit über das pädagogisch zu verarbeitende Material der einzelnen Wissenschaften hinausführen. Keiner darf in irgend einem

Fach des Jugendunterrichts gänzlich unbewandert, keiner mit dem Wesen und pädagogischen Gebrauch eines einzelnen Zweigs desselben oder auch nur mit der Herstellung und Behandlung der einfachsten Versinnlichungs- und Veranschaulichungsmittel gänzlich unbekannt sein. Jeder muß das Ganze des Jugendunterrichts und die Hauptfäden der Vorstellungsreihen, aus denen es sich zusammensetzt, wenigstens soweit aufgefaßt haben, daß er den allgemeinen Zusammenhang des Gesamtplans verstehen und durch seinen Unterricht darin eingreifen kann, auch so weit, daß er die Beziehungen des einen Lehrgegenstandes auf einen andern hervorheben, oder an das auf einer früheren Stufe Gelernte anknüpfen, und so weit, daß er mit allen Teilen des kindlichen Gedankenkreises, der durch den Jugendunterricht aufgebaut wird, in Verbindung treten und darauf einwirken kann. Dazu gehört ja keineswegs, daß er die Wissenschaften und Künste vollständig umfasse, und in den Wissenschaften und Fertigkeiten, die in den Jugendunterricht, aber nicht in sein specielles fachwissenschaftliches Studium hineingehören, die Virtuosität besitze, die von dem Fachmann zu verlangen ist. Sein Streben nach vielseitiger Bildung soll auch nicht in einen allgemeinen Dilettantismus ausarten. Ein jeder soll auf dem Gebiet der Pädagogik sein begrenztes Arbeitsfeld haben. Aber er muß zugleich alle bedeutenderen Arbeiten des ganzen Gebietes, alle Hauptteile der Schulwissenschaften studiert haben und überschauen, um deren S t e l l u n g u n d B e d e u t u n g für das G a n z e würdigen, wie für sein eigenes Wirken benutzen und mit einer Mehrheit von Lehrern richtig zusammenwirken zu können. Für eine solche pädagogische Gesamtbildung, die der gemeinsame Boden für alle besonderen Fachstudien sein muß, wird ein jeder Ergänzungen in seinem Wissen und Können nötig haben, und diese werden ihm ohne Störung für seine allgemeine und fachwissenschaftliche Bildung nirgends so leicht zufließen als a u f e i n e r U n i v e r s i t ä t. Schon darum müssen Seminare für höhere Lehrerbildung akademische Anstalten sein. Sie müssen es allerdings auch wegen des vorwiegend theoretischen Charakters sein, welcher der Vorbildung für den pädagogischen Beruf zukömmt, und welchem ein zugleich praktischer Schulmann, etwa bei Gelegenheit des Probejahrs angehender Lehrer, wie man vorgeschlagen hat, bei der gegenwärtigen Ausdehnung der pädagogischen Theorie

schwerlich vollständig genügen kann, zumal sich die pädagogischen Betrachtungen über den Unterricht nicht vollenden lassen, wenn sich die Behandlung des Lehrstoffs nicht mit der allgemeinen Theorie der Wissenschaften in der allerengsten Verbindung hält, was wiederum fast nur eine Universität recht möglich macht.

Die specielle theoretische Unterweisung über den erziehenden Unterricht, für die zunächst ein akademisches Seminar zu sorgen hat, würde indes für sich allein nicht weit genug fortgesetzt werden können, sie würde durch die Masse des Materials auf den Geist drücken, wenn nicht für den Lehrling die anschauliche Belehrung durch die eigene, das Viele zusammenfassende und gleichsam einen Anblick darbietende Praxis hinzukäme. Alsdann sollen sich in dem pädagogischen Seminar zugleich die Anfänge des echten Erziehungs- und Unterrichtstaktes bilden, der sich nur aus der Praxis und nicht bloß aus Büchern oder nach Regeln, auch nicht bloß durch Vorträge oder Besprechungen und Disputationen, überhaupt nicht allein auf theoretischem Wege erlernen läßt. Daher müssen sich an die theoretischen Übungen praktische, durch die Lehrlinge in einer Schulklasse vorzunehmende anschließen, wodurch der erziehende Unterricht in den wichtigsten seiner mannigfaltigen Formen zur Darstellung gebracht wird. So soll Theorie und Praxis durch eine ähnliche Einrichtung in eine engere Verbindung gesetzt werden, wie es seinerzeit für Mediziner durch Einführung von klinischen Anstalten geschah. Hier soll der künftige Praktiker, statt bloß einmal eine gewisse Routine sich zu erwerben und hinsichtlich der Erfolge seinem guten Glück zu vertrauen, im Geist und nach den Forderungen der Wissenschaft thätig zu sein lernen, damit mit größerer Sicherheit gute Resultate sich erwerben lassen. Hier soll er Unterstützung und Anleitung finden, um das, was die Theorie schon jetzt lehrt, für den Gebrauch sich anzueignen, wozu der einzelne für sich inmitten der Praxis aus Mangel an Zeit und Kraft nur in den seltensten Fällen gelangt. Hier soll aber zugleich das Nachdenken zur Stellung neuer Probleme erzeugt werden, durch deren Lösung der Erziehungsunterricht seinem Ziele immer näher geführt werden kann. Das ist um so wichtiger, da ohne die Beihilfe pädagogischer Versuchsanstalten die Theorie selbst nicht weit genug ins Detail fortgeführt werden kann, so daß sie zu wenig deutliche und sichere

Wegweisung für die Praxis giebt. Dabei kann jedoch eine Erziehung, die den höchsten Zweck des Menschen am Zögling zu erreichen strebt, nicht daran denken, ihn zum bloßen Objekt pädagogischer Experimente machen zu wollen. Gewagte Experimente, Experimente auf gut Glück hin, wie sie außerdem Anfänger immer machen, dürfen gar nicht vorkommen. Es muß sich zeigen, daß die Versuche, die hier angestellt werden, nicht bloß auf der umfassendsten theoretischen Überlegung und der sorgfältigsten Abwägung aller Umstände ruhen, sondern auch unter fortwährender Kontrolle erfolgen, daß an keiner Stelle die Strenge wissenschaftlicher Kritik fehlt, die jeder Gefahr vorbeugt, und die Praktikanten selbst nur allmählich mit ihren eigenen Versuchen an die Lehrerpraxis herantreten. Die erforderlichen Lehr- und Veranschaulichungsmittel müssen natürlich im vollen Maße zu Gebote stehen, und gut ist es, wenn mit dem akademischen Seminar nicht bloß eine gelehrte, sondern auch eine nicht gelehrte Lehrabteilung in Verbindung steht und beide auf verschiedenen Lehrstufen sich befinden. Indem so die äußersten Gegensätze unter den Schulen nebeneinander treten, können die Verschiedenheiten des Schulwesens in ein helles Licht gesetzt werden, und es sollen ja in dem akademischen Seminare nicht allein die künftigen Lehrer für die höheren Lehr- und Erziehungsanstalten (Gymnasien und höhere Bürgerschulen samt den ihnen gleichstehenden Erziehungsschulen), sondern auch die künftigen Lehrer an den für sich stehenden Schullehrerseminarien und die künftigen Inspektoren für alle Arten von Schulen herangebildet werden. Überdies ist die Kenntnis der pädagogischen Behandlung des Volksschulunterrichts zugleich die Elementarkenntnis für die pädagogische Behandlung des höheren Unterrichts, von der alle gründliche methodische Bildung auszugehen hat. Denn dieselben Akte, welche den Volksschulunterricht konstituieren, gehen auch ein in den höheren Erziehungsunterricht, nur mit dem Unterschiede, daß sie dort zu einer sehr einfachen, hier zu einer sehr zusammengesetzten und komplizierten, zum Teil auch mit Hilfe eines andern Stoffes hervorzubringenden Form der allgemeinen Bildung hinführen sollen. Aus dem letzteren Umstande folgt sogar, daß gerade eine Volksschulklasse als Übungsfeld für die akademischen Seminaristen überall das nächste und dringendste Bedürfnis ist, zumal für das Volksschulwesen schon

eine größere Anzahl methodischer Hilfsmittel zu Gebote steht, die auch als Muster für das höhere Schulwesen gelten müssen, und denen nur noch die größere wissenschaftliche Durchbildung zu wünschen ist. Auf der andern Seite läßt sich nur vom Standpunkte des Gymnasiums aus der Inhalt des Erziehungsunterrichts in der Real- und Volksschule vollständig übersehen. In jeder Lehrabteilung ist aber wie bei der Einrichtung der praktischen Lehrübungen überhaupt dafür zu sorgen, daß der erziehende Unterricht in möglichst regelmäßiger Weise von statten gehe, damit immer zuvörderst eine Regel festgestellt werde, mit der verglichen, die Unregelmäßigkeiten vollkommen verstanden und richtig beurteilt werden. Es sind daher alle die pädagogische Thätigkeit des Unterrichts erschwerenden, hemmenden und beschränkenden Verwicklungen des wirklichen Lebens so sehr als möglich zu vermeiden. Die Natur des erziehenden Unterrichts, der unter allen verschiedenen Formen wesentlich von einerlei Art ist, und immer auf eine Gesamtwirkung berechnet werden muß, erfordert freilich, daß die einzelnen Akte nicht außer Zusammenhang mit dem Ganzen stehen bleiben, wie es bei den katechetischen und rein fachwissenschaftlichen Übungen geschieht, daß sie sich vielmehr zu einer Gestalt verweben, deren Anblick dem geübten Auge stets die Anschauung aller Hauptgesichtspunkte des erziehenden Unterrichts gewährt, und für deren Hervorbringung, wenn auch auf mannigfaltigen eigentümlichen Wegen, doch fortwährend nach denselben psychologischen Grundsätzen zu sorgen ist, welche, mit jenen Wegen, den besonderen Lehrgängen für die einzelnen Unterrichtszweige je nach der Verschiedenheit des Stoffes, der Altersstufen, der Geschlechter u. s. w. zusammengenommen, die Methodik des Unterrichts ausmachen. Aber den Anblick jener Gestalt und die Kenntnis der psychologischen Grundsätze, nach denen sie hervorzubringen ist, gewährt schon vollständig die einzelne Schulklasse, und über sie darf darum weder die gelehrte noch die ungelehrte Lehrabteilung des akademischen Seminars hinausgehen. Sie bietet die für den Anfänger notwendigen Elementarauffassungen dar, an denen er das pädagogisch Wichtige scharf und richtig sehen lernen kann, und sie allein soll die Mitglieder des Seminars beschäftigen, indem sie daran alle verschiedenen Seiten und Einrichtungen zu studieren, und unausgesetzt in jeder Weise an der ihr zukommenden

Gestalt nach theoretischen Gesichtspunkten zu arbeiten haben. So können Anfänger sich tüchtig machen für ihr künftiges Geschäft, während das Ganze einer vielleicht sehr zusammengesetzten Schuleinrichtung, wenn sie in dessen Mitte hineingestellt werden sollten, sie verwirren und ihnen keine belehrende Erfahrung darreichen würde. Es muß aber auch die Schülerzahl in den Seminarklassen klein sein, damit die individualisierende Thätigkeit des Unterrichts nicht gerade da, wo sie gelehrt werden soll, allzusehr gehindert, und damit nicht durch die Masse der Schularbeit die theoretische Verwertung und Durcharbeitung der in der Praxis gewonnenen Resultate und Erfahrungen beeinträchtigt, damit überhaupt nicht Routine statt echt pädagogischer Erfahrung und Übung gewonnen werde. Die Seminaristen dürfen ferner nur als Lehrlinge unter der Verantwortlichkeit des Direktors Unterricht erteilen, daher nur nach seiner speciellen Vorzeichnung des Unterrichtsstoffes, und nachdem ihre schriftliche Präparation für die einzelnen Lehrstunden von ihm gebilligt worden ist, und wenn außerdem von ihnen die Kenntnis der allgemeinen Theorie, aus der die Praxis hervorgehen soll, wirklich vorher angeeignet ist, wozu auch die Absolvierung der Lycealstudien gehört, so wird ihre zur Vorbereitung auf den Beruf dienende praktische Thätigkeit gewiß nicht als ein übereiltes Hineilen zur Praxis oder als eine Anticipation der selbständigen Berufsarbeit angesehen werden können. Dieser steht sie ohnehin viel zu fern; denn sie giebt dem künftigen Lehrer nur die ersten, einfachsten Elemente, aus denen sein viel reicheres und verwickelteres Geschäft sich zusammensetzt. Die theoretische Betrachtung der Sache muß auch immer das Übergewicht haben über das Hinwirken auf die Aneignung praktischer Fertigkeiten, die sonst unfehlbar zu dem unwissenschaftlichen Wesen einer bloßen Lehrroutine sich verdichten würden. Überdies mögen diejenigen der Seminaristen, welche in ihrer Studienzeit beschränkt sind, sich nur durch Übernahme einzelner Lehrstunden, die freilich in das Ganze des Lehrplans genau hineinpassen müssen, in einzelnen Zweigen des Unterrichts versuchen. Unter allen Umständen werden aber notwendigerweise die Lehrer der Seminarklassen häufig wechseln. Das ist jedoch wegen der strengen Einheit des Geistes, in welchem auf Grund einer innig angenommenen und in ihre Konsequenzen fort-

zuführenden Theorie unterrichtet wird, weniger bedenklich. Schlechthin verwerflich würde es erst dann sein, wenn nicht einzelne Seminaristen sich vorzugsweise dem Seminarunterrichte widmen, und die Hauptlehrerfächer übernehmen könnten, und unter ihnen sollten auch solche sein, deren Gedankenkreis sich zwar noch nicht völlig abgeschlossen und am wenigsten eine dem Geiste des Seminars entgegengesetzte Richtung angenommen hätte, die jedoch schon so weit ausgebildet wären, daß andere durch Zusehen und Zuhören bei ihrem Unterricht sowie durch den Umgang mit ihnen und die sich daran schließenden Unterredungen über pädagogische Gegenstände belehrt, von ihrem Erziehungsgeiste angeregt und davon erwärmt würden. Es dürfte sich auch empfehlen, daß Schulamtskandidaten gestattet würde, das Probejahr, das in mehreren Staaten verlangt wird, an einem pädagogischen Seminare abzuhalten. Aber schon Studenten finden füglich Zeit, wenn sie nur loslassen von den gewöhnlichen akademischen Zerstreuungen. Ja diesen läßt sich auf eine andere Weise gar nicht sicherer entgegenwirken als dadurch, daß sich Vereine für rein wissenschaftliche oder theoretisch-praktische Zwecke bilden, an die sich ein Stück gemeinsames Leben zwischen Studierenden und ihren Lehrern anschließt. Der Student kann da Ersatz für die Poesie eines „familienhaften Kneipenlebens“ finden, und es können sich daraus zugleich fruchtbare Keime für eine abschließende Charakterbildung entwickeln.

Der Unterricht selbst ist nach streng methodischen Forderungen zu erteilen, vorzüglich auch z. B. mit Rücksicht darauf, wie sich das Neue richtig an das Alte und Bekannte zum Behuf vollständiger Aneignung und Verarbeitung anschließen kann, wie die Begriffe und Begriffsverbindungen, in denen eine starke appercipierende Kraft liegt, nicht bloß überliefert, sondern auch wirklich erzeugt werden, indem sie aus dem zugehörigen Vorstellungsmaterial hervorgehen, ohne daß diesem eine wesentliche Seite oder eine vermittelnde Vorstellung fehlt, wie ein zusammengesetztes Ganze in kleinere Teile und Operationen zu zerlegen ist, und durch welche Gedankenkombinationen ein jedes teils der Phantasie zu überliefern, teils gedächtnismäßig tief einzuprägen ist. Ein in allen Hauptteilen und Hauptstufen im voraus ausgeführter und getreu zu befolgender Lehrplan ist zu Grunde zu legen, bei dem natürlich fortgehende

Verbesserungen nicht ausgeschlossen sind. Es wird daher vorausgesetzt, daß der Lehrer den Plan genau kennt, die darin herrschende Aufeinanderfolge und seinen natürlichen Zusammenhang sich fest eingeprägt und den Lehrgegenstand danach vollständig für sich vorher durchgearbeitet und durchdacht hat. Der Unterricht muß alsdann regelmäßig nach einem vorausgegangenen Hospitieren in entsprechenden Lehrstunden, das durch specielle theoretische Studien vorbereitet ist, und nachdem eine Anschließung an die Schülerindividuen durch Teilnahme an ihren freien Beschäftigungen, wie denen des Spielens, gewonnen ist, in Gegenwart mehrerer Mitglieder des Seminars erteilt, es muß außerdem wenigstens wöchentlich eine Lehrstunde in Gegenwart aller Mitglieder und des Direktors gehalten werden, und ihre Teilnahme und Berichterstattung muß Stoff zu Überlegungen und Besprechungen über besondere Fälle oder über das Ganze des Unterrichts und der Behandlung der Jugend darbieten, sie muß auch Veranlassung geben zu einer sorgfältigen und mannigfaltigen kritischen Vergleichung zwischen den theoretischen Anforderungen und den praktischen Leistungen. Im Stoyschen Seminar ist es Sitte, daß bei der das ganze Seminar vereinigenden Lehrstunde auf die Selbstkritik dessen, der die Lehrstunde gehalten hat, die Kritik eines dazu bestellten Referenten folgt. An ihre teils mündliche, teils schriftliche Kritik und an die etwa hinzukommenden Bemerkungen anderer Mitglieder des Seminars schließen sich dann die Urteile des Direktors an. Die Lehrlinge sind aber auch zu pünktlicher und gewissenhafter Führung eines Tagebuchs über ihren Unterricht anzuhalten, wie es schon Basedow empfohlen hat. Es soll darin vor allem nach jeder Stunde aufgezeichnet werden, wie weit durch sie der Unterricht in dem Lehrplan vorgerückt ist, bis man denselben vollständig durchmessen hat. Erst durch eine solche Buchführung wird das Gleichgewicht des Unterrichtsplans aufrecht erhalten, indem man verhütet, daß etwas Wesentliches vergessen oder vernachlässigt werde, und ein Teil vor dem andern einen ihm nicht gebührenden Vorsprung gewinne. Der Lehrer übt über sich selbst durch jene Buchführung eine regelmäßige Kontrolle aus, daß alle Abweichung vom methodischen Gange, alles planlose Herausgreifen des Lehrstoffs und der dazu gehörigen Übungen vermieden, und die methodische Ordnung und Regelmäßigkeit des Unterrichts

bewahrt wird, von der sein pädagogischer Erfolg in erster Linie abhängt, und deren günstige Wirkungen durch das geistreiche Wesen des Beliebens oder auch durch Liebe und Hochachtung gewinnende Eigenschaften des Lehrers sich nicht ersetzen lassen. Aber es gewinnt auch jede Aufsichtsbehörde in der sorgfältigen Buchführung über den Gang des öffentlichen Unterrichts ein wichtiges Hilfsmittel, ja ein Fundament, von dem 'aus sich erst ein guter Unterricht sicher beurteilen läßt. Der schlechte Unterricht, der überhaupt leichter erkannt wird, ist schon durch den Mangel eines methodischen Specialplans und einer schriftlichen Kontrolle über seine Ausführung hinreichend indiciert. In dem Tagebuche sollen übrigens von dem Lehrer auch die notwendig scheinenden Verbesserungen des Lehrplans, die über den Unterricht, über den Geisteszustand des Zöglings, über seine Individualität und Entwicklung, über hervorragende Fortschritte oder Lücken und Mängel, die bei ihm zum Vorschein kommen, sowie die über die Zucht bei Gelegenheit des Lehrens gemachten Erfahrungen und Beobachtungen niedergelegt, aufbewahrt und angesammelt werden, damit man sie teils für die Fortsetzung des Unterrichts, teils zur geordneten Zusammenstellung und Verarbeitung im Seminare und namentlich durch ihre Rückbeziehung auf die allgemeine Theorie und durch ihre verständige Auffassung und Deutung zur Ausführung und Bestätigung, zur Prüfung und Ergänzung oder Erweiterung der in jener Theorie aufgestellten Sätze und Lehren benutze. Die hier entstehenden praktisch-pädagogischen Aufsätze, welche die Vorstufe für pädagogische Monographien bilden, sollen der Theorie von seiten der Erfahrung entgegenkommen und in irgend einer Beziehung dunkle Stellen, die in jener vorhanden sind, durch die von dieser ausfließende Belehrung aufhellen. Insbesondere muß auch die Aufmerksamkeit der Seminaristen bei ihrer dem Zögling zu widmenden praktischen Thätigkeit ruhen auf den Verschiedenheiten des Alters und Geschlechts, der Fähigkeiten und des Temperaments, auf den Unterschieden der Familien und des Standes, auf den z. B. durch eine ausgezeichnete Führung oder durch frühe Vernachlässigung und Verderbnisse entstandenen Ungleichheiten in Bezug auf die sittliche Reinheit und den intellektuellen Standpunkt und auf ähnlichen Beschaffenheiten der Zöglinge, nach welchen sich der erziehende Unterricht bei seiner Ausführung

zu richten hat, und für alle solche Fälle, die oft sehr weit voneinander abweichen, sind die notwendigen Modifikationen der allgemeinen Theorie in möglichst detaillierter Weise abzuleiten, indem man zugleich die Hauptformen, welche die Anlagen erfahrungsmäßig annehmen, zu sammeln und zu ordnen sucht. Dabei ist freilich nicht zu vergessen, daß die Erfahrungen nicht bloß in den Lehrstunden erworben werden dürfen. Die Seminaristen, die selbst noch ein tüchtiges Stück Jugend in sich tragen, müssen auch mit dem Kinde leben lernen, namentlich in Spielstunden, in Werkstätte und Garten, auf Spaziergängen und Reisen, und sie müssen das dabei zu gewinnende Beobachtungsmaterial zu verarbeiten verstehen.

Wir zweifeln nicht, daß solche theoretisch-praktische Übungen, zu denen durch ein pädagogisches Seminar Gelegenheit gegeben wird, die sich aber natürlich durch ein längere Zeit fortgesetztes Hospitieren in einem Seminare nicht ersetzen lassen, bei talentvollen jungen Männern das Bewußtsein ihrer pädagogischen Kräfte wecken können. Schwächeren, die keine Theorie zu fassen und anzuwenden wissen — denn die Unterschiede der Befähigung lassen sich natürlich durch keine Kunst aufheben (non ex quovis ligno fit Mercurius) — werden jene Übungen wenigstens eine Summe praktischer Anweisungen mitteilen, wie man sich in verschiedenen Lagen zu verhalten habe, und die Fähigkeit, diese Anweisungen möglichst richtig zu gebrauchen. Alle aber werden zur ernstesten Selbstprüfung sich aufgefordert finden, ob sie der Größe der pädagogischen Aufgabe und den Schwierigkeiten und Anstrengungen, die mit dem Versuche, diese Aufgabe zu lösen, notwendig verknüpft sind, sich gewachsen fühlen.

---

8. Die höheren Schulen als Vorbereitungsanstalten zur Universität.

R. H. Hiecke: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. S. 16 ff. Leipzig, 1842.

Über die Tendenz der Vorbereitungsanstalten zur Universität, über die Leistungen, auf die der ganze Unterricht auf ihnen hinausgehen muß, wenn sie wirklich auf einen erfolgreichen Besuch der Universität vorbereiten sollen, waltet noch unter einem großen,

vielleicht dem größten Teile der Zeitgenossen eine bedeutende Differenz der Ansichten ob. Wir können deren drei unterscheiden, jede für sich berechtigt, und jede für sich allein genommen auch ebenso unberechtigt. Zwei treten uns sogleich vor Augen; ihre Besprechung wird von selbst auf die dritte überleiten. Formelle Bildung, also Übung des Gedächtnisses und des Urteils, Befruchtung der Einbildungskraft, Bildung des Geschmackes, setzen die einen als intellektuellen Zweck; möge von der Kenntnis derjenigen Objekte, durch welche diese geistige Zucht vermittelt worden, im späteren Leben auch noch so viel verloren gehen, die Übung und Entwicklung der geistigen Kraft sei die Hauptsache und reiche schon hin, um später die für den bestimmten Beruf erforderlichen Kenntnisse sich anzueignen. Gerade umgekehrt fordern andere eine möglichst ausgedehnte und sicher angeeignete Summe solcher Kenntnisse, die einmal im praktischen Leben eine unmittelbare Anwendung erleiden.

So schroff als der Gegensatz hier hingestellt worden, wird er nur selten in der Wirklichkeit ausgesprochen und so ernstlich gemeint wohl nie. In der That würde ja auch von der erstgenannten Partei das Spiel schon verloren gegeben, wenn wirklich auf alles Festhalten dessen, womit der Schüler sich jahrelang beschäftigt hat, schlechthin verzichtet würde; denn so thöricht kann doch niemand sein, nicht einzuräumen, daß, wenn der formellen Bildung zugleich der sichere Besitz tüchtiger und mannigfaltiger Kenntnisse sich verbinden läßt, dieser doppelte Ertrag jedenfalls einer bloß formellen Bildung vorzuziehen sein wird, zu leugnen, daß auch in einer auf das Wesentliche gerichteten Betreibung der Naturwissenschaften, sowie in einer geistreichen Beschäftigung mit der deutschen, französischen, englischen, italienischen Sprache und Literatur, Objekte, in welchen durch ihre nähere Beziehung zur Gegenwart der längere Bestand des Gelernten offenbar sehr erleichtert ist — sich eine Schule der gründlichsten Übung und Ausbildung des Gedächtnisses, Urteils und Geschmackes eröffnen würde. Andrerseits, wo würde denn der eifrigste Prediger der Nützlichkeitstheorie mit einer rein materiellen Bildung sich begnügen und nicht vielmehr gerade um des künftigen Nutzens willen eine recht tüchtige Ausbildung des Urteils verlangen (für das Gedächtnis wäre auf diese Weise ohnehin genug gesorgt), wenn er auch auf der Geschmacksbildung nicht eben ängstlich bestehen

würde? ja, nicht einmal diese könnte er ganz aufgeben, da er wenigstens den Wert und Nutzen der Fertigkeit in einer geschmackvollen und gefälligen Darstellung nicht verkennen würde.

Hiermit sind wir auf eine Forderung geführt, in der sich die beiden streitenden Parteien ganz friedlich begegnen und die, ausdrücklich fixiert und überwiegend hervorgehoben, das Feldgeschrei einer dritten Klasse — derjenigen unter den Geschäftsleuten, welche bloße Routiniers sind, — ausmacht, während die erste der beiden obigen Ansichten hauptsächlich unter den Gelehrten, die zweite vornehmlich unter Kaufleuten, Fabrik- und Rittergutsbesitzern u. s. w. ihre Vertreter findet. Einen geschickten, klargedachten und gut stilisierten Aufsatz über praktische Fragen in der Muttersprache einmal zu liefern, auch mit Gewandtheit und so, daß es sich gut anhört, über solche Fälle mündlich sich auszudrücken, (wozu es denn freilich keiner besondern Tiefe der Bildung, noch idealen Schwunges bedarf,) für diese beneidenswürdige Fertigkeit — das möchte eine weitverbreitete Ansicht sein, haben die Gymnasien den Schüler möglichst weit vorzubilden. Von den beiden letztgenannten Ansichten aus sind denn auch auf diese Anstalten in der neuern Zeit oft genug Angriffe und nicht immer aus wohlwollendem und redlichem Herzen gerichtet worden; es wäre dies aber wohl nicht geschehen, wenn das urteilslustige Publikum weniger aus der Erinnerung an die freilich oft nicht sehr tröstliche Vergangenheit und mehr aus einer aufmerksam den Fortschritten des Gymnasialwesens folgenden Beobachtung der Gegenwart heraus hätte urteilen wollen.

Wenn nämlich allerdings fürderhin Gelehrsamkeit sehr gewöhnlich mit Wissenschaft identifiziert, mithin auch der Gymnasialunterricht nur als Vorbereitung auf gelehrte Bildung angesehen und behandelt wurde, so hat in letzterer Hinsicht natürlich eine bedeutende Änderung eintreten müssen in dem Maße, als sich in dem Gymnasiallehrerstande die Einsicht und Überzeugung verbreitet hat, daß Gelehrsamkeit zwar eine schlechthin unentbehrliche Voraussetzung zu gründlicher wissenschaftlicher Bildung ausmacht, nicht aber schon selbst diese ist. Die Aufgabe des Gymnasiums kann seitdem nicht mehr für erschöpft gelten, wenn es nur als Vorschule zu gelehrten Fakultätsstudien, sondern nur erst dann, wenn es als Vorbereitungsanstalt zu wahrhaft wissenschaftlichen Universitätsstudien gefaßt wird,

womit denn freilich, um dies gegen jede etwaige Mißdeutung zum Überfluß noch einmal zu erklären, der Wert und die Notwendigkeit gelehrter Bildung keineswegs geleugnet, vielmehr dieselbe nur, wie sichs gebührt, in das Verhältnis der Unterordnung unter die freie Wissenschaft gesetzt wird, in welcher der Geist sich nirgends an das Äußerliche verliert, vielmehr in allem Äußerlichen und Gegebenen sich selbst erkennt und bei sich ist.

Von diesem Standpunkt aus nun können alle drei oben angegebenen Ansichten nur als einseitige erscheinen; das Wahre aber kann nur gesucht werden in der Vereinigung derselben, die zugleich ein Hinausgehen über alle drei ist. Es wird auf dem Gymnasium zu fordern sein: nicht nur die Erfüllung des Subjekts mit Geist- und Charakter-bildendem Wissen, sondern auch die Durcharbeitung dieses mannigfachen und reichen Gehaltes bis zur freiesten Beherrschung, welche sich eben darin darlegt, daß die erlangten Kenntnisse, sowie die gewonnene Fertigkeit des Denkens und Sprechens, als Basis zu eignen aus einem gebildeten Innern stammenden Produktionen dienen, womit erst zu einem wahrhaft gründlichen Studium der positiven Wissenschaften und zu der Fertigkeit, dem künftigen Beruf von idealem und zugleich von realem Gesichtspunkt aus genügen zu lernen der Grund gelegt wird, eine wahrhaft gebildete Weltanschauung und eine Weltwirksamkeit, welche auf die klare Einsicht in die gegebenen Verhältnisse, aber ebenso sehr auf die klare Anschauung des nächsten in der Wirklichkeit zu erreichenden Zieles gebaut, von aller abstrakt-idealistischen Schwärmerei sich fern hält, wohl aber mit Besonnenheit konkret-ideale Zwecke verfolgt, dies beides ist es, wozu auf dem Gymnasium, ohne doch in das Gebiet der Universität überzugreifen, die elementare Bildung zu geben ist. Die eigentliche allgemeine Reife zum Abgang auf die Universität wird sich darin bekunden, daß der Schüler, — nicht etwa über alles in der Welt schriftlich oder mündlich etwas Erträgliches oder leidlich ins Gehör Fallendes schwatzen könne, sondern daß er über Fragen aus allen ihm bekannt gewordenen Gebieten auf der Basis der erlangten Kenntnis befriedigende eigene Arbeiten zu liefern, und ebenso darüber mit einer gewissen Freiheit und mit klarem Überblick auch ohne vorherige Vorbereitung mündlich im Zusammenhange sich auszudrücken imstande sei. Um uns noch be-

stimmter zu erklären: die wahrhafte Reife zu Universitätsstudien, die wirkliche Stärke zu Überwindung der Gefahren, welche während der Universitätszeit die geistige Ausbildung bedrohen und erschweren, wird der Zögling des Gymnasiums, (der einen wie der andern Art,) erst dann, dann aber auch unzweifelhaft besitzen, wenn sich in jedem der betriebenen Lehrgegenstände, in seinen schriftlichen wie in seinen mündlichen Leistungen, eine tüchtige Kenntnis, eine Kenntnis zwar von mäßigem Umfang, aber eine feste und sichere, die nicht wieder für den jedesmaligen Fall aus Büchern und Heften ergänzt und berichtigt zu werden braucht, — ferner logische Durchbildung mit Herrschaft ebenso wohl über die Sprachformen als über den Sprachschatz verbunden, — sodann Fertigkeit in Auffindung und Ausführung eigner, aus allen den verschiedenen Lehrobjekten sich natürlich und zwangslos ergebenden Gesichtspunkte, sowie Geschicklichkeit in gesunden Kombinationen des mannigfaltigen Gedanken- und Lernstoffes zu größeren Ganzen, — endlich echte Gemütsbeteiligung bei einem jeden dazu auffordernden Gegenstande unzweideutig an den Tag legt. Produktion also, jedoch nicht eine ganz freie, sondern eine solche, die auf selbständiger Reproduktion und einsichtiger Reflexion auf das, was die Aufmerksamkeit des Schülers auf sich hat ziehen müssen, beruht, wird der eigentliche Gipfelpunkt des Gymnasialunterrichtes sein. Diese aber ist in dem angegebenen Umfange und Maße selbstverständlich nur möglich in der Muttersprache.

---

9. Verhältnis zwischen Erziehung und Unterricht.

F. E. Beneke: Erziehungs- und Unterrichtslehre. 4. Auflage. I. Band. S. 57 ff. Berlin, 1876.

In weiterem Sinne des Wortes ist die Erziehung das Allumfassende, der Unterricht ein Teil derselben. Aber wie verhält sich dieser, und wie soll er sich verhalten zur Erziehung im engeren Sinne dieses Wortes?

An Verschiedenheiten fehlt es unstreitig nicht. Wir stellen vorläufig nur die hervorstechendsten übersichtlich zusammen.

Fangen wir von dem allgemeinsten an, so zeigt sich der Unterricht als beinahe ausschließlich auf Vorstellungen und Fertigkeiten

gehend, während der Erziehung vorzugsweise die Gemüts- und Charakterbildung zur Aufgabe gestellt ist. Es scheint also, als hätten sie von Anfang an mit verschiedenen Gegenständen zu thun.

Ebenso verschieden aber stellen sie sich in der Behandlung dieser Gegenstände dar. Der Unterricht verkehrt zunächst mit einzelnem, welches er mitteilt und dem Schüler aneignet. Dafür ist ihm eine bestimmte Umgrenzung gegeben, und was innerhalb dieser liegt, kann er vollständig darstellen, erschöpfen. Der Unterricht in der Botanik oder in der Chemie u. s. w. ist vollendet, wenn er einem gewissen Gesichtspunkte gemäß das bisher Bekannte oder Erkannte vollständig dargestellt hat. Für die Erziehung dagegen giebt es keine Vollständigkeit oder Vollendung. Ihre Aufgabe ist eine unendliche; und auf der andern Seite vermag bei ihr das Einzelne nichts: selbst für die Bildung einer einzelnen Eigenschaft fordert sie jedenfalls eine größere Anzahl von Einwirkungen. Man nehme die Macht des Beispiels. Der erziehende Einfluß desselben ist ohne Zweifel sehr ausgedehnt und tiefgreifend, aber nur bei längerer, stetiger Fortwirkung. Jede einzelne Einwirkung ist, wenn sie einzeln bleibt, besonders in späterer Zeit, als beinahe völlig Null anzusehen.

Hieran schließt sich unmittelbar die Verschiedenheit in Hinsicht der Zeitverhältnisse. Der Unterricht wird zu bestimmten Zeiten erteilt, hat einen bestimmten Anfang, kann mit Bestimmtheit Schritt vor Schritt fortschreiten und auch in dieser Beziehung zum Ende gelangen. Die Erziehung, wie sie mit dem ersten Augenblick des Lebens anfängt, dauert bis zum letzten. Ihr ist also auch der Zeit nach eine unendliche Aufgabe gesetzt; und ebensowenig ist sie in ihrem Fortschritte so bestimmter Zeitabstufungen fähig.

Endlich verhalten sie sich auch in Hinsicht der dabei beschäftigten Personen entgegengesetzt. Der Unterricht kann einer größeren Anzahl zugleich erteilt werden; die Erziehung muß das Individuum individuell behandeln, selbst wo mehrere zugleich erzogen werden. Dagegen finden wir auf der Seite des Erziehenden und des Unterrichtenden das Umgekehrte. Der Unterricht geschieht durch ein Individuum und absichtlich; die Erziehung kann allerdings auch so geschehen, aber sie ist doch keineswegs hierauf beschränkt. Man erzieht auch unabsichtlich durch Beispiel, durch gelegentliche Mitteilung

von Gefühlen; und wir können unsere Erziehung von Tausenden zugleich erhalten (ein Zeitalter erzieht das andere), oder sie kann uns durch Schicksale, durch Lebenserfahrungen zu teil werden.

Haben wir nun so Verschiedenheiten in großer Menge, so fehlt es doch auf der andern Seite ebensowenig an vielfachem Ineinanderfließen ihrer Grenzen. Schon die gegenständliche Scheidung ist unstreitig nicht streng durchzuführen. Weist man der Erziehung nur die Gemüts- und Charakterbildung zu, so faßt man sie offenbar zu beschränkt. Oder gehören nicht die Bildung des Wahrnehmungsvermögens, der Beobachtungskraft, der ästhetischen Auffassung, des Verstandes, der Urteilskraft, des Scharfsinnes, der körperlichen Kräftigkeit und Gewandtheit u. s. w. zu ihren Aufgaben ebensowohl, wie zu denen des Unterrichts? — Ebenso aber von seiten des Unterrichts. Mag es immerhin, auch noch zwei Jahrtausende nach den bekannten Sokratischen Untersuchungen, problematisch sein, ob ein Unterricht in der Tugend möglich sei: von einem Unterricht in Lastern, in der Besiegung der Leidenschaften und ähnlichem spricht man allgemein.

Hierzu kommt dann ferner, daß beide beständig ineinandergreifen und ineinandergreifen müssen.

Auf der einen Seite muß die Erziehung für den Unterricht arbeiten. Bei den trefflichsten Anlagen und der zweckmäßigsten Methode wird der Unterricht dennoch wenig Frucht bringen, wenn das Kind nicht an Aufmerksamkeit, an kräftig gesammelte Auffassung, sondern an Zerstreuung und Lässigkeit gewöhnt ist. Der Unterricht also kann nur gelingen, wenn ihm die Erziehung angemessen vorgearbeitet hat.

Dem gegenüber macht sich ebenso die Forderung geltend, daß der Unterricht für die Erziehung arbeite. Aller Unterricht soll zugleich erziehen, und stets erziehen. Zwar ist es bekanntlich streitig, in welcher Art und wie weit er dies vermöge. Hierüber können wir noch nicht bestimmter entscheiden. Aber einige haben sogar gemeint, derselbe solle und könne selbst einer entschieden schlechten (häuslichen) Erziehung gegenüber den Sieg davontragen und somit alle, ja gewissermaßen mehr als alle Erziehung besorgen.

Also bei so vielen Verschiedenheiten und so vielem Ineinander-

fließen und Ineinandergreifen eben dieses Verschiedenen: wie haben wir ihr Verhältnis zu einander tiefer zu bestimmen?

Schließen wir uns hierfür zunächst an das zuletzt Erwähnte an, so ist es augenscheinlich, daß der Unterricht ein mehr Äußerliches und, wenn man will, ein mehr Oberflächliches sein müsse. Damit ihm eine wahrhaft bildende Wirksamkeit gewonnen werde, fordern wir die Erziehung hinzu. Die durch diese gewonnenen Produkte sollen in den Unterricht als innere Grundlagen eingehen; nur hierdurch können auch die Produkte dieses letzteren einen mehr inneren Charakter erhalten; und wo sie diesen wirklich erhalten, da sagen wir, er habe erziehend gewirkt. Wollten wir dem gegenüber die Forderung stellen, daß die Erziehung zugleich auch unterrichten solle, so würden wir hiermit unstreitig nur Nebenwerk bezeichnen, nur etwas Äußeres an der Erziehung, als dem Inneren.

Diese Verhältnisse nun sprechen sich gewissermaßen auch schon in den Wörtern aus. „Erziehen“ bedeutet „Heraufziehen“, d. h. der ungebildeten, oder doch weniger gebildeten Vernunft zur Höhe der gebildeten. Das Erziehen also geht auf die Vervollkommnung der gesamten menschlichen Existenz, auf die Ausbildung der inneren Angelegtheiten (Vermögen, Kräfte) des Subjektes. Der Ausdruck „Unterrichten“ dagegen bezieht sich auf die Mitteilung und Aneignung von etwas Objektivem für die Kenntnis oder Geschicklichkeit. Hiermit nun ist uns eine sehr durchgreifende Scheidung gegeben: denn dieselbe trifft ja die beiden Faktoren, aus deren Zusammenwirken dem tiefsten Grunde nach die gesamte psychische Entwicklung hervorgeht. Wir haben auf der einen Seite das Subjektive: die Vermögen oder Kräfte, welche, schon ursprünglich Eigentum der menschlichen Seele, in alle ihre Entwicklungen von neuem als Grundlagen hineingelegt werden. Wir haben auf der andern Seite das Objektive: die Reize oder Eindrücke, welche, von den Gegenständen kommend, von den psychischen Vermögen aufgefaßt und verarbeitet werden. Denn wie jedes beschränkte Wesen, so bedarf auch die menschliche Seele für ihre Fortbildung, oder um zu dem zu werden, wozu sie zu werden bestimmt ist, der Nahrung durch Äußeres. Das Objektive nun gehört dem Unterrichte an, die Ausbildung des Subjektiven der Erziehung; und so wird denn durch diese Teilung die Gesamtheit der zusammenwirkenden Faktoren erschöpft.

Es leuchtet auf den ersten Anblick ein, wie sich alle vorher namhaft gemachte Verschiedenheiten hieraus sehr einfach ableiten lassen. Das Objektive giebt sich einzeln, kann einzeln aufgefaßt und mitgeteilt werden; daher auch, am Leitfaden hiervon, die bestimmtere Abstufung sowie das bestimmter ausgeprägte und mehr entschiedene Absichtliche. Dabei ist es im allgemeinen für alle dasselbe. Die Farben und die durch deren Begrenzungen bestimmten Formen, die Schallreize, indem wir gewisse Wörter aussprechen hören u. s. w., bieten sich allen Menschen in gleicher Weise dar. Auch ist es augenscheinlich, daß wir mit der Darstellung und Mitteilung davon zu einer bestimmten Zeit anfangen, und zu einer bestimmten Zeit aufhören und während dessen das zu einem Gebiete Gehörige erschöpfen können. Dagegen ist das Subjektive, die Bildung der inneren Angelegtheiten der Seele, nichts Einzelnes, nichts bestimmt Abgegrenztes; es ist ein ununterbrochen fortlaufendes Ganze und kein Erschöpfen davon möglich. Es hat seinen Anfang mit dem Seelenleben zugleich, und sein Ende kann man nicht absehen: ebensowenig wie den unendlichen Reichtum der Bildung, welcher die Seele fähig ist. Zu ihrer Bewerkstelligung wird häufig keine besondere Absicht erfordert; tausend unabsichtliche Einwirkungen können auf denselben Punkt zusammenwirken; aber während die Gegenstände des Unterrichts auf alle mehr gleich einwirken und im wesentlichen Gleiches erzeugen, so können hier dieselben Einwirkungen in jedem Verschiedenes erzeugen, selbst wenn sie auf den nämlichen Punkt gerichtet sind, weil derselbe aufnehmende innere Faktor hier in jedem ein inneres Gepräge hat. Ist es doch nichts Seltenes, daß auch der Erzieher im Zöglinge ein von allem demjenigen, was in ihm selber gegeben ist, verschiedenes zu bilden übernimmt.

Ebenso leicht erklärt sich hieraus das Auseinandertreten von Erziehung und Unterricht in Hinsicht des Umfanges ihrer Anwendung. Die Vorstellungen sind es ja, in welchen das Objektive aufgefaßt und aufbehalten wird. Was die äußeren Fertigkeiten betrifft, so treten diese in Veränderungen des Körperlichen hervor (in Bewegungen, Tönen u. s. w.), welche in Vorstellungen oder als Objekte aufgefaßt werden. Hierdurch wird der Unterricht auch ihrer mächtig. Der Schüler hat dieselben Veränderungen früher an sich selber als Objekte wahrgenommen; und indem infolge dessen die

darauf sich beziehenden Muskelangelegtheiten mit den von diesen Wahrnehmungen zurückgebliebenen Spuren associiert sind, so vermag sich die Association für den Unterricht geltend zu machen. Auf Veranlassung der Wahrnehmung von denselben Bewegungen, Tönen u. s. w. an andern wird die Musikangelegtheit zur Musikthätigkeit ausgebildet, und die mehrfach hiervon zurückbleibenden Spuren begründen die Fertigkeit. Die übrigen Entwicklungen dagegen gehören der überwiegend subjektiven Bildung an. Am entschiedensten die Gefühle. Indem diese das unmittelbare Bewußtsein von den Bildungsverschiedenheiten, den Abständen zwischen den Entwicklungen unseres Seins sind, so sind sie einer unendlichen Mannigfaltigkeit fähig in Hinsicht ihrer Anzahl, ihrer Qualitäten, ihrer Stärke, der davon zurückbleibenden Angelegtheiten. Wir können also in keinem Punkte darauf rechnen, in einem anderen Menschen genau dieselben Grundbedingungen für ihre Erzeugung zu treffen, und so ist denn keine gleichartige Übertragung vermöge des Objektiven, kein Unterricht in ihnen möglich. Ähnlich mit den Bestrebungen in ihren verschiedenen Formen: des Begehrens, des Wollens, der Vorsätze, Überlegungen, Entschlüsse u. s. w. Diese haben ihren Sitz in den wieder frei gewordenen Urvermögen; es kommt also darauf an, in welchem Maße dieselben wieder frei geworden, und in welchen Verhältnissen sie zusammengebildet sind. Auch dies wird sich bei verschiedenen sehr verschieden entwickeln; und auch in ihnen also überwiegt der Charakter des Subjektiven.

Auf der andern Seite aber erklären sich ebenso auch das Ineinanderfließen und das Übergreifen. Wir haben keine scharfe Grenze. Um mit dem zuletzt Erwähnten anzufangen, so entwickeln sich doch auch die Begehrungen im Zusammenhange mit dem Objektiven. Werden durch gewisse Gegenstände Lustempfindungen erzeugt, so bleiben Spuren zurück, welche Schätzungs- und Begehrungsangelegtheiten sind. Wenn also der eine dem andern solche Gegenstände giebt, ihn darauf aufmerksam macht, ihn zu ihrem Genusse aufmuntert, ihn seinen Bedenken gegenüber durch Spott oder sonst wie dazu bewegt, so kann man sagen, daß er ihn in dem Laster, welches dadurch begründet wird, unterrichtet habe. Allerdings hätte diese Begründung auch vermieden werden können vermöge der Gegenwirkung des bereits in ihm vorhandenen Besseren; und wir haben

also nicht den Grad von Notwendigkeit der Begründung, wie bei der Mitteilung von Vorstellungen. Aber dennoch ist auch hier die Macht des stetig in gewisser Weise wirkenden Objektiven nicht gering. Ebenso bei dem Unterricht in der Besiegung der Leidenschaften. Giebt der eine dem andern hierzu das Beispiel, und mit diesem zugleich den Mut und die Kraft, teilt er ihm außerdem vielleicht noch mancherlei Mittel mit, den darauf gerichteten Bemühungen eine größere Sicherheit zu geben, und finden sich bei diesem die entsprechenden Angelegtheiten vor, die ihn willig und fähig machen, das Mitgeteilte zu benutzen, so können wir (in Bezug eben auf die Vermittlung durch das Objektive) auch hier von Lehrer und Schüler sprechen. Ja selbst die Begründung der Gefühlangelegtheiten entzieht sich dem nicht ganz. Erregt jemand in einem anderen durch die Mitteilung gewisser Vorstellungen mehrfach Bewunderung, Liebe, Erbitterung, Haß, Schadenfreude u. s. w., und begründen die hiervon zurückbleibenden Spuren Eigenschaften, so haben wir ebenfalls einen Unterricht darin. Nur daß es allerdings hier noch in höherem Grade problematisch ist, wie sich diese Einflüsse zum Ganzen der Entwicklung verhalten werden. Es fragt sich, ob die mitgeteilten Vorstellungen Angelegtheiten von dem entsprechenden Bildungscharakter, ob sie entsprechende Gefühlgrundlagen vorfänden; und da diese meistenteils verschieden angetroffen werden, so wehrt sich der Sprachgebrauch im allgemeinen mit Recht gegen die Anwendung des Wortes „Unterricht".

Treten wir auf die andere Seite hinüber, so liegt die Art des Eingreifens der Erziehung in das Gebiet des Unterrichts noch offener, und noch weniger dem Zweifel unterworfen, vor. Alles Objektive kann doch nur auf der Grundlage von Subjektivem zu unserem Eigentum werden, oder indem es durch unsere Vermögen, unsere inneren Anlagen oder Angelegtheiten aufgefaßt wird. Hieraus erklärt sich auch die wesentliche Übergeordnetheit oder Erziehung. Mit allem Unterrichte bezwecken wir doch zuletzt, und können wir zuletzt nichts anderes bezwecken, als innere Aneignung, innere Bildung, somit Subjektives; und insofern gehört alles vom Unterricht Bezweckte der Erziehung an. Auf der andern Seite lassen alle Vorstellungen Spuren zurück, die innere Angelegtheiten, Subjektives sind. Insofern also würde aller Unterricht zugleich auch erziehen:

gleichviel ob man dies beabsichtigte oder nicht beabsichtigte, und wie der Unterricht sonst noch beschaffen wäre. Es fragt sich nur, wie weit wir hiermit reichen für die Erziehung, sowie in welcher Vollkommenheit die Angelegtheiten begründet werden, und ob das Zurückbleibende auch in subjektiver Beziehung (in Hinsicht der Kräftebildung) von Bedeutung, oder bedeutungslos, oder vielleicht gar ein beschwerender und niederdrückender Ballast ist.

---

10. Erziehung durch den Unterricht.

F. E. Beneke: Erziehungs- und Unterrichtslehre. 4. Auflage. II. Band. S. 7 ff. Berlin, 1876.

Von allen Entwicklungen unserer Seele bleiben Spuren zurück, und diese Spuren sind Kräfte: insofern also wird durch allen Unterricht zugleich eine innere (subjektive) Bildung oder dasjenige gewirkt, was die Erziehung zum Zwecke hat. Aber es fragt sich (und hieran ist, der Hauptsache nach, die eigentliche Entscheidung geknüpft), ob diese innere Bildung, diese Bildung des Subjektiven bedeutend und erfreulich ist: ob die Spuren, welche als Kräfte zurückbleiben, die angemessene Stärke, Regsamkeit, Spannung haben, welche sie zu erwünschten Fortbildungen des inneren Seelenseins machen, ob sie in förderlichen Verhältnissen miteinander verschmelzen und zusammenwirken, und ob auf diesem Wege alle Arten von innerer Bildung, welche die Erziehung bezweckt, zu erreichen sind.

Um für die Beantwortung dieser Fragen volle Bestimmtheit zu gewinnen, müssen wir dreierlei auseinander halten: die Erziehung, welche unmittelbar und wesentlich an den Unterricht selbst geknüpft ist; die Erziehung neben dem Unterrichte oder durch das, was der Lehrer noch außer dem zu seiner Lehrthätigkeit Gehörigen sagt, thut u. s. w. und endlich das hierzu bei besonderen Einrichtungen, die man für den Unterricht treffen kann, z. B. beim Unterricht in Schulanstalten Hinzukommende.

Von diesen drei Momenten nun müssen wir das Letzte noch ganz zur Seite liegen lassen. Das zweite zeigt sich schon auf den ersten Anblick überaus verschieden in verschiedenen Fällen. Es hängt von der Individualität des Lehrers ab, ob dergleichen überhaupt

eintritt, und in welchem Maße, in welcher Art eintritt; sowie auf der anderen Seite nicht weniger von der Individualität des Schülers. Wir können für die nähere Veranschaulichung hiervon die hierher gehörigen Einflüsse im allgemeinen unter vier Punkte bringen.

Zuerst im unmittelbaren Anschließen an die Unterrichtsgegenstände selbst können der Eifer des Lehrers, die Erregtheit und Stätigkeit, die er bei denselben zeigt, der dabei hervortretende wissenschaftliche Geist auf den Schüler erziehend einwirken, indem sie sich, bald mehr unbewußt und instinktartig, bald in mehr bewußtem Vorstellen und Empfinden auf denselben übertragen. Indem er diese Lehreigenschaften fortwährend vor sich hat, bildet er sie vermöge des Elementarischen, was sich von dieser Art in ihm vorfindet, mit den Unterrichtsgegenständen zugleich in sich nach, und die hiervon zurückbleibenden Spuren werden allmählich auch in ihm zu Eigenschaften. — Niemand wird verkennen, daß diese Nachbildung nicht selten sogar von größerer Wichtigkeit sein kann, als aller Vorstellungsinhalt, welchen der Unterricht mitteilt. Es wird hierdurch ein eigentümliches Glied der moralischen Wertschätzung in den Schüler hineingegeben, welches, nach Maßgabe der Stärke, der Reinheit, der Erregtheit und der harmonischen Zusammenstimmung mit anderen Motiven, für das ganze Leben eine höchst bedeutende moralische Fortwirkung ausüben kann.

Aber zweitens, der Lehrer ist außerdem, was er aus seinem Inneren unmittelbar in seine Lehrthätigkeit hineinlegt, noch mehr: er hat einen Charakter, ein Gemüt, Gefühle, Neigungen u. s. w., und auch diese können beim Unterrichte in mannigfachen Äußerungen hervortreten, und da, wo vorbildende Angelegtheiten vorhanden sind, in den Schüler hineinwirken. Hierdurch wird der Hauptsache nach der Lehrton bestimmt: der Ausdruck der gesamten intellektuellen und moralischen Eigentümlichkeit und Stimmung des Lehrers im Unterricht. Es ist bekannt, daß sich die Lehrer in dieser Beziehung sehr verschieden verhalten. Während mancher bei seinem Unterrichte nur den Gegenstand durch sie sprechen läßt, sehen wir einen andern fortwährend, mehr oder weniger sich selber oder seine Persönlichkeit einmischen: von seinen Lebensverhältnissen, seinen Schicksalen, seinen Empfindungen, seinem Thun u. s. w. erzählen. Wo der eigentliche Gegenstand des Unterrichts hiervon weiter ab-

liegt, vielleicht damit gänzlich heterogen ist, haben wir dies unstreitig nach strengem didaktischen Maßstabe als einen Fehler zu betrachten, und es kann in einem Maße geschehen, daß es jedenfalls zu einem in keiner Art zu entschuldigenden Fehler wird. Aber in manchen Fällen überwiegt auch der Vorteil. Durch die fremdartigen Einmischungen wird, wo sich bei den Schülern entsprechende Vorbildungen finden, in moralischer und gemütlicher Beziehung mehr gewonnen, als didaktisch versäumt und verloren, ja selbst didaktisch kann es zuweilen vorteilhaft wirken: indem die Einförmigkeit des Unterrichts unterbrochen, demselben mehr Erregtheit und Leben gegeben wird: was namentlich für manche Individualitäten entschieden Bedürfnis ist.

Hierzu kommt, drittens, die Berücksichtigung, welche der Lehrer der moralischen Individualität des Schülers zuwenden kann. Auch in dieser Beziehung stoßen wir auf eine ähnliche Verschiedenheit. Manche Lehrer kümmern sich gar nicht um diese: sie geben ihre Stunden, sorgen ebenfalls dafür, daß in denselben Stille und Aufmerksamkeit herrsche, und daß außer denselben die dafür erforderlichen Vorbereitungen und Ausarbeitungen gemacht werden; alles Übrige aber glauben sie, gehe sie nichts an. Dagegen andere, die moralische Bildung der Jugend gerade als Hauptsache betrachten, indem sie den Schülern in dieser Beziehung fortwährend eine gespannte Aufmerksamkeit zuwenden, lassen sie, wo sich bei der Kontrolle des Unterrichts oder im Betragen etwas Fehlerhaftes zeigt, mit großem Ernste Vorstellungen und Ermahnungen eintreten, welche vermöge der ganzen Art, wie sie von ihnen ausgehen, einen eindringlichen Charakter erhalten, und das einmal in dieser Weise Angefangene verfolgen sie mit Eifer und Konsequenz.

Diesen erziehenden Einwirkungen schließen sich endlich viertens noch diejenigen an, welche durch die eigentümlichen Verhältnisse, Beziehungen und namentlich Zu- und Abneigungen bedingt werden, die sich zwischen dem Lehrer und den Schülern bilden. Liebe erzeugt wieder Liebe, Zutrauen erhebt, kräftigt; dagegen auf der anderen Seite ein kaltes, ablehnendes Betragen des Lehrers auch den Schüler erkälten, zu Verdrießlichkeiten verstimmen, ein gehässiges Wesen, selbst Haß einflößen kann. Auch diese Wirksamkeit ist nicht selten von großer Bedeutung für die gesamte Erziehung; und man hat unstreitig bei der Wahl eines Lehrers nicht nur auf

das Maß und die Art seiner Kenntnisse, sondern auf das eben namhaft Gemachte, und noch specieller, auf die mancherlei Verhältnisse der Einstimmigkeit oder des Gegensatzes sorgsam Rücksicht zu nehmen, welche zu bereitwilliger Verschmelzung oder dem gegenüber zu einem nicht selten unüberwindlichen Abstoßen zwischen Lehrer und Schüler führen können.

Noch ist uns das erste der anfangs bezeichneten drei Momente übrig: die unmittelbar und wesentlich an den Unterricht selbst geknüpfte erziehende Einwirkung. Von dieser läßt sich, eben weil sie in mehr innerlichem Anschließen an den Unterricht bedingt ist, auch mit Wahrscheinlichkeit erwarten, daß ihr eine größere Sicherheit der Ausführung eigen sein werde: und dies bestätigt sich auch bei genauerer Prüfung vollkommen. Über ihre Natur können wir im allgemeinen nicht im Zweifel sein. Die von der Auffassung des Unterrichts zurückbleibenden Spuren begründen Kräfte für die Auffassung desjenigen, was damit in derselben Richtung liegt: Wahrnehmungs- und Beobachtungsvermögen, Gedächtniskräfte, Verstandes- und Urteilskräfte der mannigfachsten Art; sowie in noch umfassenderer Fortwirkung (vermöge der großen Menge, in welcher für gewisse Klassen von Gegenständen die Vorstellungsspuren angesammelt werden), Gewohnheit der Aufmerksamkeit, des Fleißes, der Anhaltsamkeit. Dabei leuchtet auf den ersten Anblick ein, daß diese Bildung um so schätzbarer sein wird, in je größerer Erregtheit und Spannung (nicht im Zustande der Sättigung oder Übersättigung) diese Spuren begründet werden.

Daran schließen sich dann noch weitere Fortwirkungen von dem soeben Aufgefaßten aus. Zu diesen gehören namentlich in objektiver Beziehung die regelnden Normen: von denen wir schon bemerkt haben, daß sie nicht selten weit über das besondere Gegenständliche, in welchem sie zuerst gebildet worden sind, hinauswirken; und subjektiv das erhebende, spannende Selbstgefühl, welches jetzt den Schüler, und später den Jüngling und den Mann, von einer intellektuellen Höhe zur andern weitertreibt und ihm zur Erreichung dessen Schwungkraft verleiht.

Man kann sich dies zur vollsten Anschaulichkeit erheben, wenn man es gleichsam durch ein Vergrößerungsglas betrachtet, in der-

jenigen Erziehung, welche die früheren Zeitalter auf die folgenden ausüben. Man vergleiche die von unseren neueren spekulativen Philosophien ausgegangenen Einflüsse. Man hat nicht selten gemeint, wenn auch dieselben in materialer Beziehung keinen Gewinn gebracht, indem sie keine Erkenntnisse geliefert haben, welche Halt und Dauer versprächen: so seien sie doch in formaler Beziehung höchst preiswürdig, nämlich von seiten der geistigen Gymnastik der intellektuellen Spannung und Kräftigung, die sie zu gewähren vermöchten. Aber es verhält sich unstreitig entgegengesetzt: indem sich diese spekulativen Systeme in verkehrten, ja größtenteils erdichteten Formen bewegen, so kann auch die von ihnen gewirkte intellektuelle Kräftebildung oder Erziehung nur einen verkehrten und verschrobenen Charakter an sich tragen. Sie prägen phantastische Normen der Erkenntnis ein, stellen Bilder eines Fortschrittes auf, in welchem man nicht wirklich fortschreitet (sich nur fortzuschreiten einbildet); und indem diese Normen und Bilder als Kräfte wirken, welche vom rechten Wege ablenken, so muß die intellektuelle Bildung von Grund aus verdorben werden. Und ebenso selbst die moralische. Auf der einen Seite begründen sie Anmaßung und Übermut in Bezug auf jenen wertlosen und verkehrten Erwerb, auf der anderen Kleinmut und Abspannung, da, wo sich Mut und Spannung entwickeln sollten; sie hemmen in jedem Falle das Streben nach Erkenntnissen, welche in der rechten Weise begründet, auch die rechte Haltung, und somit die Fähigkeit besäßen, in alle Zukunft hin Wahrheit zu bleiben.

In diesem vollen Umfange also kann und soll der Unterricht auch unabhängig von besonderen Einrichtungen, die noch hinzukommen könnten, erziehend einwirken. Am entschiedensten für dasjenige, was unmittelbar an ihn geknüpft ist; für das, was neben ihm liegt, wenigstens so weit, als nicht eine besondere Individualität dafür vorausgesetzt wird. Alles andere ist an und für sich nicht in seiner Gewalt, sondern kann nur insoweit in ihn hineingezogen werden, als es schon von früher her durch die unmittelbare Einwirkung der Lebensverhältnisse innerlich vorgebildet ist. Das Verhältnis zum Lehrer ist freilich auch ein Lebensverhältnis, aber doch nur ein einzelnes, beschränktes; deshalb kann es allerdings ebenfalls frisch und lebendig (elementarisch) erziehend

wirken, aber eben nur so weit, als es in diesem Charakter reicht. Und hiermit ist uns denn zugleich vorläufig auch die Antwort auf die Frage gegeben, in welcher Art die Schulen hierfür eine Erweiterung zu vermitteln geeignet sind. Es leuchtet schon ohne weiteres ein, daß sie dies soweit, aber auch nur soweit auszuführen imstande sein werden, als sie neue, unmittelbar auf die innere Entwicklung des Schülers einwirkende Lebensverhältnisse hinzufügen.

II. Die Zucht.

1. Die Schulzucht im allgemeinen.

H. Schiller: Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. S. 107 ff. Leipzig 1886.

Die Schulzucht hat die Aufgabe, diejenigen äußeren und inneren Vorbedingungen für den Unterricht zu schaffen, ohne welche dieser seine Wirkung nicht üben kann, sie ist schon aus diesem Grunde von grundlegender Bedeutung. Zugleich aber muß sie durch Gewöhnung an bestimmte Forderungen der Schulgemeinschaft und durch Entwöhnung von entgegengesetzten Willensrichtungen die sittliche Gewöhnung überhaupt stärken und die Charakterbildung teils vorbereiten, teils fördern. Sie ist in dieser Beziehung mit dem Unterrichte aufs engste verbunden, und man kann diesen selbst als das wirksamste Zuchtmittel betrachten. Dieselbe wird erleichtert durch die Mitwirkung, welche sie in der ganzen Institution und Ordnung der Schule findet, die überwältigend auf den einzelnen wirken, und ihm die Überzeugung erwecken, daß sie von ihm nicht ungestraft verletzt werden können. Eine Erschwerung bereitet auf dem Gebiete der Zucht wie des Unterrichtes die Verschiedenheit der Schülerindividualitäten, welche, wenn die Erziehung nicht schablonenmäßig gestaltet werden soll, die gebührende Berücksichtigung erhalten muß, wenn sie dieselbe auch nur der Sachlage entsprechend in großen allgemeinen Zügen erhalten kann.

Das wesentliche Merkmal des Willens ist die Wahl zwischen mehreren Motiven, von deren Qualität sein Wert abhängig ist. Diese Wahl erfolgt nach den verschiedensten Kriterien, und sie ist besonders wichtig auf den Gebieten des sittlichen Lebens. Die sittlichen Grundsätze sind nicht allezeit dieselben, und selbst wenn man

die sittlichen Wahrheiten des Christentums als die höchsten anerkennt, so wird bezüglich ihrer Auslegung, Ausdehnung und praktischen Anwendung zu verschiedenen Zeiten verschieden gedacht werden. Immerhin giebt es in jeder Zeit einen Komplex von sittlichen Wahrheiten, die als allgemein anerkannt gelten können, wenn sie auch von einer Minderheit bestritten werden. Je fester diese Grundsätze von Jugend an dem Menschen durch Gewöhnung und Beispiele eingeprägt sind, um so unwillkürlicher und rascher erfolgt die Wahl und Entscheidung, wenn die Triebe, die zu einer Handlung drängen, sich wahrnehmbar machen; und je öfter der Mensch in seinem Denken und Handeln durch den Willen nach einer bestimmten Richtung gelenkt worden ist, desto eher und leichter schlägt er dieselbe vorkommendenfalls wieder ein. Daß dazu auch die Bildung des Gefühls erforderlich ist, durch welches eine richtige Wertschätzung begründet und zugleich die entsprechende sittliche Neigung angeregt wird, ergiebt sich aus dem Verhältnis zwischen Fühlen und Wollen. Die Erziehung muß darauf ausgehen, dem Fühlen und den Neigungen durch klare Bestimmung des Wertes die nötige Energie zu verleihen; denn nur kräftige Gefühle und Neigungen bilden die rechte Federkraft für die energische Sittlichkeit. Gewöhnung und Beispiel giebt dem heranwachsenden Geschlechte nicht die Schule allein, sondern ebenso gut und oft intensiver die Familie, die Kirche, der Staat. Nur wenn alle gemeinsam zusammenwirken, wird die nötige Befestigung durch Einheit und Übereinstimmung eintreten; die Wirkung der Schule bliebe erfolglos, wenn die Familie entgegengesetzte Grundsätze zur Geltung brächte; und wenn Kirche oder Staat die Tendenzen beider bekämpften, so müßte eine unheilvolle Verwirrung und Unsicherheit der sittlichen Begriffe die Folge sein. Gerade die Ausbildung der sittlichen Begriffe und Grundsätze zur Klarheit durch direkte Einwirkung von Lob und Tadel, Vorschrift und Belehrung muß eine Hauptaufgabe aller Erziehung bilden, denn nur dadurch erzeugt sich die allmähliche Verdichtung zur sittlichen Maxime, deren Wert für das sittliche Handeln oben dargelegt ist. Wird das Sittengesetz als bestimmende Norm des Handelns betrachtet, so sprechen wir von Pflicht, die im einzelnen für sein Handeln als Gewissen zur subjektiven Geltung gelangt. Das Ergebnis der sittlichen Gewöhnung im Vereine mit Anlagen

und Lebenserfahrung ist der sittliche Charakter. So hat die Schule die Aufgabe, mitzuwirken an der Ausgestaltung des Charakters oder der sittlichen Persönlichkeit; und da diese Seite des Menschen höher steht, als das Wissen allein, wenn dieses auch für ihre völlige Entwicklung nicht zu entbehren ist, so ist diese Aufgabe die höchste und letzte, welche die Schule zu lösen hat. Es wäre freilich eine unrichtige und unhaltbare Vorstellung, wenn man glauben würde, diese Aufgabe wäre durch die Schulzucht oder durch den Unterricht getrennt zu lösen; vielmehr wird das letztere durch die Lektüre aller Art die Seele mit den sittlichen Wahrheiten in Form von Thatsachen, oft in der wirksameren von Beispielen großer Persönlichkeiten und im Anschlusse daran mit klar und fest erkannten Begriffen zu erfüllen haben, während die erstere mehr die praktische Gewöhnung herbeiführen muß. Aber beide Gebiete sind, wie äußerlich, so innerlich untrennbar verbunden; wie die Münze Kopf- und Wappenseite zeigt, und doch eine Einheit ist, so ist es mit der Persönlichkeit in ihrem Verhältnisse zum Unterrichte und zur Erziehung.

Die Pflichten, an deren Erfüllung die Schule durch ihren Unterricht und durch ihre Ordnungen gewöhnen soll, lassen sich scheiden in die religiösen und die sozial-sittlichen Pflichten.

---

2. Der Gang der Zucht.

J. F. Herbart: Umriß pädagogischer Vorlesungen. J. F. Herbart's Pädagogische Schriften, herausgegeben von O. Willmann, 2. Aufl. Band II., S. 583 ff. Leipzig 1880.

Die Zucht soll 1. halten, 2. bestimmen, 3. regeln; 4. sie soll sorgen, daß im ganzen das Gemüt ruhig und klar sei; 5. sie soll es teilweise durch Beifall und Tadel bewegen; 6. sie soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen.

Erstlich. Das Gegenteil von der haltenden Zucht ist der Leichtsinn, welchen man gewöhnlich der Jugend zuschreibt. Denn der Leichtsinnige gedenkt nicht dessen, was er wollte. Er bedarf, durch die Zucht gehalten zu werden. Nähere Bestimmungen dieses Haltens sind Abhalten und Anhalten.

Die erste Voraussetzung der haltenden Zucht aber ist die Regierung und der von ihr bewirkte Gehorsam. Hieraus ergiebt sich,

daß der Zögling, wenn man befehlen wollte, nicht wagen würde sich zu widersetzen. Man befiehlt aber selten und nur im Notfall; geschähe es häufig, so würde der Zögling sich nicht entwickeln können; geschähe es bei heranwachsenden Zöglingen ohne offenbare und dringende Gründe, so würde der Gehorsam nicht mehr lange fortdauern. Während des Zeitverlaufs nun, in welchem die Regierung sich nicht regt, soll dennoch der Zögling sich nicht in einer zügellosen Ungebundenheit befinden; es soll ihm, wenn auch noch so leise, doch fühlbar bleiben, daß er gewisse Schranken nicht überschreiten darf. Dies muß die haltende Zucht bewirken.

Soll die haltende Zucht in sich selbst eine Kraft haben, den mangelhaften Gehorsam soweit nötig zu ergänzen, so muß zuvor in dem Zögling ein lebhaftes Gefühl erweckt sein, daß er an der Zufriedenheit des Erziehers etwas besitze und etwas zu verlieren habe. Dies erreicht der Erzieher in dem Maße, als er in die Lebensgewohnheiten des Zöglings wirksam und willkommen eingreift. Er muß geben, um nehmen zu können. Findet er nötig, dem Zöglinge eine andere Richtung zu erteilen, so darf er dies Unternehmen nicht für leichter halten, als es ist; er muß langsam vorschreiten.

Das erste Geschäft der Charakterbildung beschreibt Niemeyer mit folgenden trefflichen Worten:

„Das erste Studium richte der Erzieher auf das entschiedene Gute, was in dem natürlichen Charakter dessen liegt, den er erziehen soll. Dies zu erhalten, zu befestigen, zur Tugend zu erheben und gegen alle Gefahr zu schützen, sei sein unablässiges Bestreben. Dies muß gleichsam den Ton seiner ganzen Erziehungsmethode stimmen. Auch bei dem schon verzogenen und verdorbenen Zögling achte er darauf und suche es, wenn auch schon mancherlei Unkraut daneben aufgeschossen wäre, hervorzuziehen. Denn von diesem Punkte muß die fernere moralische Ausbildung ausgehn".

Fühlt der Zögling, daß man sich an das Bessere in ihm wendet, und kommt alsdann einige Gefälligkeit hinzu, wie der gebildete Ton des Umgangs sie mit sich bringt: so wird er um desto folgsamer sein, je mehr Gedächtnis des Willens*) in ihm ist, und was noch daran fehlt, wird die haltende Zucht leicht ergänzen.

*) Unter „Gedächtnis des Willens" versteht Herbart die Gleichförmigkeit

Je weniger aber der Zögling seines eigenen Wollens eingedenk ist, um desto schwerer wird die haltende Zucht. Doch ist auch hier noch ein Unterschied zwischen launenhafter Wildheit und reinem Leichtsinn.

Es kann Fälle geben, wo der Ungestüm des Zöglings den Erzieher zu einer Art von Kampf herausfordert. Anstatt sich darauf einzulassen, wird ruhiges Abweisen, Zuschauen, Warten bis Ermüdung eintritt, meistens im Anfange hinreichen. Verlegenheiten, welche ein solcher Zögling sich selbst bereitet, werden Anlaß geben, ihn zu beschämen; alsdann wird sich finden, ob er zu einem gleichförmigen Betragen zu bringen ist. Zuweilen läßt sich bei einzelnen auf solche Weise selbst der Mangel der Regierung ersetzen; doch schwerlich jemals bei vielen, wenn die Wildheit schon zur Unsitte geführt hat.

Der eigentliche Leichtsinn, der sich im Vergessen, in der Unordnung, Unstetigkeit, in den sogenannten Jugendstreichen zeigt, ist ein Übel der individualen Anlage und läßt keine radikale Heilung zu, wenn er gleich in spätern Jahren, vielfach gewarnt und gegen äußere Reize abgestumpft, unsichtbar wird. Desto nötiger ist hier die haltende Zucht, damit die Folgen des Übels vermieden oder doch gemindert werden. Denn fängt der Leichtsinnige erst an, sich in seinem Treiben zu gefallen, so sträubt er sich gegen Ordnung und Fleiß, und sinnt auf Mittel, um Freiheit für ein regelloses Leben zu gewinnen. Hier muß die Zucht zuvorkommen. In der frühen Zeit, wo noch kein übler Wille da ist, muß sie den mangelnden Willen ersetzen. Was der Zögling aus den Augen verlor, muß sie ihm vergegenwärtigen. Seinem Schwanken und Schweifen muß sie eine äußerliche Festigkeit und Gleichförmigkeit fortwährend leihen, die sie in ihm entweder garnicht oder doch nicht gleich hervorbringen kann. Hierher gehört, daß man mit Kindern nicht räsonnieren soll.

Während nun bei den Leichtsinnigen das Abhalten schwerer ist als das Anhalten, — denn letzteres gelingt wenigstens teilweise leichter, wenn der Unterricht Interesse weckt, — wird dagegen bei trägen Naturen das Anhalten schwerer, weil man sie in ihrer

---

in dem Wollen des Zöglings, die keiner Anstrengung bedarf. Vgl. Umriß pädagogischer Vorlesungen, 2. Teil, 3. Abschnitt, 3. Kapitel § 147.

Bequemlichkeit stören muß. Hier ist der Reiz munterer Gespielen zu körperlicher Bewegung das Erste, und leichtere Beschäftigung muß genügen, wo schwierige Aufgaben des Lernens noch nicht durchdringen können. Hängt Trägheit mit körperlicher Abspannung zusammen, so läßt sich von der Gesundheitspflege und von zunehmenden Jahren besseres hoffen.

Überall gilt die Regel: die Aufgaben dürfen nicht die Kräfte übersteigen und nicht zu lang sein; aber das Angefangene muß fertig werden; wenigstens dürfen es die Zöglinge nicht willkürlich liegen lassen, es muß in ihren Augen ein, wenn auch nur kleines Ganze bilden.

Daß die haltende Zucht sich auf die eigene Haltung des Erziehers gründet, — auf Gleichförmigkeit seines Betragens, braucht kaum gesagt zu werden; diese Gleichförmigkeit muß aber auch den Kindern deutlich vor Augen stehen. Insbesondere darf er nicht die Klage veranlassen: man wisse nicht, wie man es ihm recht machen solle; er sei unzufrieden, was man auch thun möge. Kommt es dahin, so ist seine jedesmalige Laune das Erste, was die Zöglinge, ähnlich dem Wetter, beobachten und einander mitteilen. Die üble Laune wird gefürchtet, die gute Laune für zudringliche Bitten benutzt. Die Zöglinge suchen den festen Punkt, der sie halten soll, zu bewegen, und das mindeste Gelingen ernährt ausschweifende Hoffnungen. Alsdann verliert sich die Nachwirkung der früheren Regierung, und aus erneuerten strengen Maßregeln entsteht eine Kette von Übeln.

Zweitens. Die Zucht soll bestimmend wirken; sie soll veranlassen, daß der Zögling wähle. Hierher gehört die Unterscheidung dessen, was man dulden, haben, treiben wolle; also auch Erfahrung von den natürlichen Folgen des Thuns und Lassens; denn ohne Rücksicht auf diese Folgen kann jenes mannigfaltige Wollen nicht in Übereinstimmung gebracht werden. Vor allem ist nun zu bemerken, daß der Erzieher nicht etwa im Namen des Zöglings zu wählen hat; denn es ist des letztern eigner Charakter, welcher zur Bestimmtheit gelangen soll. Güter und Übel müssen dem Zöglinge aus eigner Erfahrung — zum Teil, und doch nur zum kleinsten Teil, — bekannt werden. Daß die Flamme brennt, die Nadel sticht, das Fallen und Stoßen schmerzt, muß schon das kleinste Kind fühlen; ähnliches gilt weiterhin, nur nicht bis an die

Grenze ernstlicher Gefahr. Sondern darauf kommt es an, daß infolge der wirklich gemachten Erfahrungen, indem sie die Warnungen des Erziehers bestätigen, der Zögling den anderen Warnungen glaube, ohne auf Bestätigung zu warten.

Was erfreut und verletzt, entspringt so vielfach aus geselligen Verhältnissen, daß der Zögling in solchen heranwachsen muß, um seine natürliche Stellung unter mehreren einigermaßen kennen zu lernen. Auf der einen Seite meldet sich nun die Sorge, schlechtes Beispiel und Roheit zu verhüten; auf der anderen Seite darf doch der Umgang nicht so ängstlich gewählt sein, als ob dem Zögling das Gefühl des Drucks sollte erspart werden, welcher sich in jeder Gesellschaft aus dem Streben und Gegenstreben der Menschen erzeugt. Allzu große Nachgiebigkeit der Gespielen in der Jugend bringt Täuschungen über die wahren Lebensverhältnisse hervor.

Ferner muß Geselligkeit mit Zurückgezogenheit wechseln. Der Strom des geselligen Lebens soll nicht fortreißen und nicht mächtiger werden als die Erziehung. Der Knabe schon, vollends der Jüngling, soll auch lernen allein sein und seine Zeit gehörig ausfüllen.

Indem der Zögling sich abwechselnd unter seinesgleichen und unter Erwachsenen bewegt, lernt er verschiedenartige Ehrenpunkte kennen. Diese teils zu verbinden, teils gehörig unterzuordnen, kann der Zucht nach den Umständen schwerer oder leichter werden, je nachdem die Schätzung der rohen Kraft einerseits, die Forderung der feinen Sitte und die Beachtung der Talente und Kenntnisse andrerseits, weiter oder minder weit von einander abstehen. Die Hauptsache ist, daß man keinen Ehrgeiz künstlich ernähre, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücke. Gewöhnlich aber haben diejenigen, welche sich für die Fortschritte des Zöglings interessieren, Ursache, sich selbst vor der Täuschung übergroßer Hoffnungen zu hüten. Solchen nachgebend, werden sie unwillkürlich Schmeichler und treiben den Knaben, vollends den Jüngling, über den Punkt hinaus, auf welchem er sich halten kann. Dann folgen später bittere Erfahrungen.

Hat nun der Zögling erfahren, welchen Druck er unter andern Menschen dulden muß oder nicht zu dulden braucht, und was er an Ehre, an Sachen, an Genießungen haben kann oder entbehren

muß, so kommt es darauf an, wie er dies verknüpfe mit den Beschäftigungen, die er zu treiben Lust oder Unlust empfindet. Daß hierin vielfach eins das andere möglich macht, bedingt, beschränkt, merkt der Besonnene bald von selbst; dem Leichtsinnigen aber prägt es sich nicht hinreichend ein; alsdann soll der Erzieher dem Einprägen nachhelfen, weil ohne feste Besinnung hieran der Mensch charakterlos bleibt.

Allein oftmals ist ein Mangel an Festigkeit sogar erwünscht, dann nämlich, wenn die geistigen Interessen, welche der Unterricht wecken soll, und wenn die sittliche, wenn die religiöse Bildung noch zurückgeblieben sind. Der objektive Teil des Charakters *) darf sich nicht zu schnell abschließen; und sehr oft liegt von dem Werte der Zucht ein großer Teil darin, dies Abschließen zu verzögern. Dazu dient der Druck, in welchem der Zögling gehalten wird, die untergeordnete Stellung, welche man ihm seinem Alter gemäß giebt, insbesondere die Versagung der Freiheit zum Handeln ohne Erlaubnis und nach eignem Belieben. Die ästhetische Beurteilung der Willensverhältnisse **) verspätet sich oft oder bleibt schwach im Verhältnisse zu dem Eindrucke der zuvor erwähnten Erfahrungen; dann fehlt auch die sittliche Wärme, und man würde zwar Charakterbildung, aber eine schlechte erlangen, wenn man den jungen Menschen frei gehen ließe. Eher ist zu begünstigen, daß jugendliche Zeitvertreibe, selbst knabenhafte Spiele sich ungewöhnlich verlängern.

Drittens. Die regelnde Zucht beginnt, wenn der subjektive Teil des Charakters anfängt, sich zu zeigen, gewöhnlich im spätern Knabenalter. In der frühern Zeit gilt die Regel, nicht mit den Kindern zu räsonnieren, nämlich so lange, als man noch

*) Denjenigen Teil seines Wollens, welchen der Mensch in der Selbstbeobachtung als schon vorhanden antrifft, nennen wir den objektiven Teil des Charakters. Dasjenige neue Wollen aber, welches erst in und mit der Selbstbeobachtung entsteht, muß zum Unterschiede von jenem der subjektive Teil des Charakters heißen. A. a. O. § 143.

**) Um das Schlechte auszuschließen, müssen zu den löblichen Zügen, welche in dem objektiven Teile des Charakters sich vorfinden, noch die guten Vorsätze kommen, welche dem subjektiven Teile angehören. Diese erfordern zuerst eine ästhetische Beurteilung, wodurch der Zögling in Beispielen, die sich darbieten, besseres und schlechteres Wollen richtig unterscheidet. A. a. O. § 149.

mit dieser Regel auskommt. Das hört aber auf, wenn der Zögling für sich selbst räsonniert, und zwar in so gutem Zusammenhange, daß seine Gedanken nicht mehr als flüchtige Einfälle kommen und verschwinden, sondern Dauer und Haltung gewinnen. Solches Räsonnieren darf nicht sich selbst überlassen bleiben; es läßt sich auch nicht durch Machtsprüche zurücktreiben, sondern der Erzieher muß räsonnierend darauf eingehen und einer weitern falschen Entwicklung zuvorkommen.

Die Neigung, Regeln festzustellen, sieht man schon an den Spielen der Kinder. Jeden Augenblick wird befohlen, was zu thun sei; nur werden die Imperative schlecht befolgt und häufig gewechselt. Es fehlt auch nicht an eignen kindischen Vorsätzen, aber sie können nicht viel bedeuten, so lange sie sich nicht gleich bleiben. Ganz anders ist's, wenn sie Bestand gewinnen, wenn Mittel und Zwecke sich zu Plänen verknüpfen, wenn die Ausführung unter Hindernissen gewagt wird; endlich wenn die Vorsätze durch allgemeine Begriffe gedacht werden, und hiermit Anspruch machen, auch für künftige mögliche Fälle zu gelten, wodurch sie sich in Maximen verwandeln.

Die Vorsicht erfordert zuerst, offene Äußerungen nicht durch üble Aufnahme rückgängig zu machen, sondern lieber ein unbequemes Disputieren zu ertragen, sofern dessen Aufrichtigkeit sicher ist, und nicht etwa der Zögling durch eine ihm gegönnte unerwartete Aufmerksamkeit sich zu sehr geschmeichelt fühlt.

Die Vorsicht erfordert ferner, in den Fällen, wo der Zögling sich nicht gleich überzeugen läßt, das Endurteil mehr aufzuschieben, als auf einem solchen zu bestehen; es wird immer leicht sein, auf mangelnde Kenntnisse und künftige Studien hinzuweisen. Die große Entschiedenheit, womit Knaben und Jünglinge zu behaupten pflegen, hat durchgehends ihren Grund in großer Unwissenheit; sie ahnen nicht von ferne, wie viel schon gemeint und bestritten worden ist. Der Unterricht wird ihre Unbescheidenheit allmählich heilen.

Die Hauptsache für die Zucht aber ist die Konsequenz oder Inkonsequenz im Handeln. Die Schwierigkeit, genau nach Maximen zu verfahren, muß demjenigen fühlbar gemacht werden, der leichthin Maximen aufstellt. In dieser Art werde dem Zöglinge der Spiegel

vorgehalten, einerseits, um die unhaltbaren Maximen zum Weichen zu bringen, andrerseits, die haltbaren zu befestigen.

Zu den unhaltbaren aber rechnen wir hier auch diejenigen, welche, wenn schon der Klugheit gemäß, doch wider die Sittlichkeit verstoßen würden. Gesetzt, dies sei dem Zöglinge nicht schon im voraus deutlich gewesen, so muß es in der Anwendung vermöge der anstößigen Konsequenzen hervorspringen.

Viertens. Die Stimmung soll im ganzen ruhig, der Geist zu klarer Auffassung bereit erhalten werden. Dies gilt allgemein gegen leidenschaftliche Aufwallungen (nicht allgemein gegen Affekte); aber vorzugsweise bedingt es die Bildung ästhetischer Urteile, und hiermit auch die Begründung der Moralität.

Aus jeder Begierde kann Leidenschaft werden, wenn das Gemüt im Zustande des Begehrens häufig und so lange verweilt, daß in Bezug hierauf die Gedanken sich sammeln, Pläne und Hoffnungen sich bilden, Verdruß gegen andere sich festsetzt. Daher muß Wachsamkeit auf alles beharrliche und oft wiederkehrende Begehren gerichtet werden.

Zur Ableitung der Gefahr, welche mit leidenschaftlichen Regungen verbunden ist, dient vorzugsweise das Erlernen irgend einer schönen Kunst, wenn auch nur mäßiges Talent vorhanden ist. Fehlt das Talent, so mögen Liebhabereien, Pflanzensammeln, Muschelsammeln, Papparbeiten, selbst Tischler- oder Gartenarbeiten u. s. w. zu Hülfe genommen werden. Poetisches Talent, an sich höchst erwünscht, erfordert doch ein sehr entschiedenes Gegengewicht durch ernste gelehrte Beschäftigung; denn der junge Dichter macht Ansprüche, die ihm gefährlich werden können, wenn er sich darin vertieft.

Pläne, denen ein leidenschaftliches Bestreben zu Grunde liegt, und die sich dadurch verraten, daß sie Ordnung, Fleiß, Zeiteinteilung stören, muß man ernstlich durchkreuzen. Dies ist um desto nötiger, je mehrere daran teilnehmen, vollends wenn Ostentation, Parteigeist, Rivalität sich eingemischt hat. Dergleichen darf nicht überhand nehmen; es verwüstet sehr schnell den Boden, den die Erziehung mühsam urbar gemacht hat.

Gesetzt nun, die Leidenschaften seien fern gehalten: so kommt es für die Begründung der Moralität im allgemeinen darauf an,

wie mit den Beschäftigungen der Unterricht zusammenwirke. Der zunächst wichtigste Teil des Unterrichts ist hier der Religionsunterricht. Am unmittelbarsten aber entwickeln sich die Gesinnungen des Zöglings in seinem Umgange, und dabei hat die Zucht ihr Geschäft wahrzunehmen.*)

Fünftens. Angenommen nun, es sei der Blick der Zöglinge auf das, was nach den praktischen Ideen zu unterscheiden ist, teils im Umgange der Kinder unter sich, teils durch Beispiele, teils durch den Unterricht schon gehörig gelenkt und hiermit die ästhetische Beurteilung der Willensverhältnisse hinreichend geweckt: so folgt dann die eigentliche moralische Bildung. Man darf es nämlich nicht darauf ankommen lassen, ob die Jugend sich selbst das Löbliche hier, das Unlöbliche dort zusammenfasse, dabei verweile, — und ob davon jeder die Anwendung auf sich selbst mache: vielmehr müssen Wahrheiten, die ungern gehört zu werden pflegen, allen, und jedem insbesondere gesagt werden. Je genauer der Erzieher seine Zöglinge kennt, desto besser. Denn man fordert jeden zur Selbstbeobachtung am wirksamsten dadurch auf, daß man zeigt, man schaue in sein Inneres. Rückblick auf das Betragen des Zöglings während einer längeren Zeit, Erinnerung an das, was auf ihn gewirkt hatte, Unterscheidung des Besseren und des Schlechteren in ihm giebt nun die Grundlage dessen, was Moralisieren zu heißen pflegt, und was keineswegs überflüssig oder gar in der Erziehung verwerflich, sondern an seiner rechten Stelle durchaus notwendig ist. Freilich wachsen Menschen genug heran, denen niemals eine ernste Sprache verdienten Tadels ins Ohr gedrungen ist; aber keiner sollte so heranwachsen.

Es ist hierbei bloß von Lob und Tadel die Rede, nicht aber von harter Behandlung, nicht einmal von harten Worten. Verweise und Strafen, die auf einzelne Handlungen folgen, sind etwas anderes; sie können zwar Betrachtungen sittlichen Inhalts veranlassen, aber dann müssen sie zuvor abgethan sein. Moralische Besserung geschieht nicht durch den Zwang der Regierung; sie geschieht auch nicht durch jene pädagogische Strafe, welche durch die natürlichen Folgen der Handlungen witzigt und klüger macht. Sie

*) Herbart durchläuft nun im einzelnen die sog. praktischen Ideen des Rechts und der Billigkeit, des Wohlwollens und der inneren Freiheit.

geschieht aber durch Nachahmung der Sprache des Gewissens und der wahren Ehre bei unparteiischen Zuschauern. Eine solche Sprache läßt sich auch darauf ein, die Entschuldigungen zu berücksichtigen, welche jeder in seinem Innern bereit zu haben pflegt; sie läßt diese Entschuldigungen gelten, so viel sie können; aber sie warnt, man solle sich für die Folge nicht darauf stützen.

An der Jugend ist in gewöhnlichen Fällen nichts Großes zu loben und zu tadeln. Während nun Übertreibung sorgfältig mag verhütet werden (schon weil sie die Wirkung entweder vermindert, oder eine verkehrte Befangenheit, wo nicht gar Ängstlichkeit hervorbringt), giebt es doch eine Art von Vergrößerung, welche zweckmäßig ist, um das Kleine sichtbarer, der Jugend ihr eigenes Thun bedeutender und gegen den Leichtsinn wirksamer darzustellen. Dies ist das Hinweisen auf die Zukunft. Die geringsten Fehler können wachsen durch Gewohnheit; die geringste Begierde, wenn ihr kein Zügel angelegt ist, kann sich in Leidenschaft verwandeln. Dabei sind die künftigen Lebensverhältnisse unsicher; es kann Verführung, Versuchung, — unerwartete Not hinzukommen. Solches Vorschauen in die Möglichkeiten der Zukunft ist zwar kein Weissagen, und soll nicht als solches sich gelten machen, aber es dient dennoch zum Warnen.

Hat man erreicht, daß der Zögling seine sittliche Bildung als eine ernste, wichtige Angelegenheit betrachte: so kann der Unterricht in Verbindung mit der wachsenden Weltkenntnis es dahin bringen, daß die sittliche Wärme den ganzen Gedankenkreis des Zöglings durchdringe, und daß die Vorstellung der moralischen Weltordnung sich mit seinen Religionsbegriffen einerseits, mit seiner Selbstbeobachtung andrerseits verbinde. Von hier an aber wird das unmittelbare, nachdrückliche Aussprechen des Lobes und Tadels seltener werden müssen. Es wird nicht mehr so leicht sein als früherhin, dem Zögling das, was in ihm vorgeht, besser in's Licht zu setzen, als er es sich ohnehin schon selbst gesagt hat. Auf einer andern Seite aber kann man ihm noch zu Hülfe kommen, nämlich im Gebiete der allgemeinen Begriffe, in welchem das fortschreitende jugendliche Nachdenken sich allmählich zu orientieren sucht.

S e c h s t e n s. Die Zucht soll zur rechten Zeit e r i n n e r n und Verfehltes b e r i c h t i g e n. Daß ein junger Mensch, auch nachdem

er auf den Punkt der sittlichen Entschließungen schon gekommen ist, doch noch vielfacher Erinnerungen bedarf, kann man durchgehends voraussetzen, obgleich hierin bei den Individuen große Unterschiede vorkommen, die sich nur durch Beobachtung entdecken lassen. Dasjenige aber, woran man erinnert, sind Vorsätze, die schon auf allgemeine Geltung Anspruch machen, und diese Geltung nicht leicht behaupten werden, wenn sie entweder unrichtig abgefaßt, oder nicht im rechten Zusammenhange gedacht waren. Ohnehin werden allgemeine Betrachtungen bei den wenigsten Menschen vorherrschend; vollends die Jugend bekommt des Neuen so viel zu sehen, zu erfahren und selbst zu lernen, daß leicht das Alte hinter dem Neuen, und um so mehr das Allgemeine hinter dem Einzelnen zurückgesetzt wird. Indessen ist Erinnern und Berichtigen doch weit eher ausführbar, wo ein guter und fester Grund gelegt war, als jene bloß haltende Zucht, wenn sie noch im Jünglingsalter nichts vorfindet, woran der Zögling sich selbst zu halten auch nur versuchen möchte.

Aus der großen Verschiedenheit der Principien, welche die Schulen in alter und neuerer Zeit für die Sittenlehre und Rechtslehre angenommen haben, ist ersichtlich, daß sehr vielerlei teils entgegengesetzte, teils wenigstens einseitige Ansichten entstehen können, wenn unternommen wird, Ordnung, Bestimmtheit, und Konsequenz in vorhandene sittliche Begriffe zu bringen. Alles dies Entgegengesetzte und Einseitige samt unzähligen Schwankungen, die dazwischen noch Platz haben, kann sich in jugendlichen Köpfen erneuern, und um so mehr, wenn sie einen Wert darauf legen, ihren eigenen Weg zu gehn. Sehr gewöhnlich schicken sich die angenommenen Grundsätze nach den Neigungen, der subjektive Teil des Charakters nach dem objektiven. Während nun dem Unterricht die Aufgabe zufällt, den Irrtum zu berichtigen, hat die Zucht solche Gelegenheiten zu benutzen, in welchen es zum Vorschein kommt, daß die Gedanken von der Neigung waren gelenkt worden.

Hat aber der Zögling schon Vertrauen erworben, sowohl für seine Gesinnungen als für seine Grundsätze, so muß die Zucht sich zurückziehn. Unnötiges Beurteilen und ängstliches Beobachten würde nur der Unbefangenheit schaden und Nebenrücksichten veranlassen. Ist einmal die Selbsterziehung übernommen, so will sie nicht gestört sein.

3. Das Recht der Individualität.

K. Schmidt. Gymnasial-Pädagogik. Köthen 1857.

Alles in der Welt ist individuell und individualisiert, weil alles und jegliches Abbild und Nachbild der Urindividualität Gottes ist. Jedes Endliche spiegelt das Unendliche wieder. Und doch kann kein Endliches das Unendliche ganz und vollkommen darstellen und wiederspiegeln. Darum treten unendliche Modifikationen des Unendlichen im Endlichen auf. Weder der Tautropfen, noch der Spiegel, noch das Meer giebt die Sonne mit ihrer Größe, aber alle geben sie rund und licht zurück, sagt J. Paul.

Auch die Menschen sind individuelle Darstellungen, — Erscheinungen aus der Urindividualität. Zwar sind die Menschen in allen wesentlichen Eigenschaften einander gleich, — Glieder einer Gattung. Aber die allgemeine Menschennatur erscheint doch in jedem Menschen auf eigentümliche Weise: die Menschheitseigenschaften treten bei jedem in verschiedenen Graden und Maßen auf. Jeder Einzelmensch stellt die Menschheit auf besondere Weise dar; jeder wird mit einer bestimmten Summe von Kraft und Anlagen geboren, mit einer Summe, die das Facit keines Zweiten ist. Und diese von Gottes Gnaden gegebene Summe kann niemand übersteigen, — es müßte denn ein Vogel über seine Federn hinauffliegen können. Auch ist sie nicht ein von außen an die Individualität Hinzugekommenes, so angesehn wäre es, wie Schleiermacher bemerkt, ein Auswuchs; noch so aufzufassen, als ob dieses oder jenes dem Einzelnen fehle; so betrachtet wäre es eine Unvollkommenheit. Die Individualität des Menschen ist die auf eigentümliche Weise in jedem Einzelmenschen sich darstellende Menschheit.

Thorheit ist's darum, alle Menschen für gleich beanlagt zu halten. Zur größten Thorheit aber werden verleitet, wenn solche Thoren Erzieher sein wollen. Um wie vieles weiser als deren pädagogische Weisheit war — wie G. Bauer sinnig sagt — die schlichte Sage alter Völker, die ihre Helden in zarter Kindheit aus drohenden Gefahren wunderbar errettet werden, in der Wiege schon den Servius Tullius die Flammen bedeutungsvoll ums Haupt spielen, und den Herkules die Schlangen erwürgen läßt, andeutend dadurch, daß schon in den Säuglingen die bestimmte göttliche Kraft, mit welcher sie nachher ihren Beruf erfüllen, lag und bewahrt

wurde. Der Erzieher muß die Individualität achten. Sie ist von Gott gegeben. Und es ist ein Verrat an dem Göttlichen, wenn er sie zu vernichten und an deren Stelle sich selbst, seine eigene Individualität, zu setzen sucht. Nur derjenige lebt recht, der sich gemäß lebt, sagt Goethe. Der Erzieher nimmt seinem Zöglinge das rechte Leben, wenn er ihm das Eigenleben nimmt; den Halben macht er noch halber, unschlüssiger, ungeschickter, unfähiger auf sich selbst zu stehen; den Armen läßt er ganz verkümmern, — ohne Halt in sich treibt ihn selbstlos die Welt, wohin sie will; nur die geniale Natur spottet des Treibers und gräbt sich, ein schäumender Weltstrom, ihr eigenes Bett. Wer dem Menschen seine Eigentümlichkeiten nimmt, der raubt ihm sein eigenstes Eigentum. J. Paul betont diesen Gedanken wesentlich, wenn er ebenso wahr als schön sagt: „jeder Erzieher giebt und flößt Achtung vor Eigentümlichkeiten, z. B. für seine eigene, den Zöglingen ein. Nur arbeitet er in derselben Stunde wieder stark darauf hin, daß jeder nichts als sein Stief- und Krebs-Ich werde. Sich selber läßt er soviel Individualität hingehen, als er braucht, um fremde auszutilgen und seine einzupflanzen. Zum Glücke glückt es nicht. Es wäre auch zu erbärmlich für Europa, wenn es mit lauter Tiziis — wie jeder Tizius feindlich will — oder mit lauter Semproniis — wie Semprone begehren — angesäet würde! Welches dicke tote Meer schwämme zusammen aus fortwuchernder Ähnlichkeit der Erzieher und Zöglinge! Wir würden den Lebensgeist, die Individualität, mehr zu schonen wissen, träte er überall so stark hervor, als im Genie! Denn hier sehen wir alle ein, welche Geistesniederlage in einem passiven Riesenkriege entstände, wenn z. B. Kant, Raffael, Mozart, Cato, Friedrich II., Aristophanes u. s. w. in gleiche Modellier- und Quetschformen eingezwungen würden. Wird aber einer Mittelnatur die Urkraft gebrochen, was kann da kommen und bleiben, als ewiges Irren in sich selber umher, halbe Nachahmung wider sich, nicht aus sich, ein schmarotzend auf einem fremden Wesen lebender Wurm, das Nachspiel jedes neuen Vorspiels, ein Knecht jeden nahen Befehls.

Der Erzieher muß die Individualität seines Zöglings achten und beachten. Zwar ist es schwer; um so mehr aber „des Schweißes der Edlen wert“.

Wenn es aber schon schwer für den Erzieher ist, der Individualität seines, eines Zöglings nachzugeben und sich dabei seiner eigenen Individualität zu entäußern, so wird es um so schwerer für den Lehrer in der mit Schülern angefüllten Schule, sich in Lehre und Zucht an jeden Einzelnen anzuschließen. Hier hat der Erzieher nicht bloß das verschiedene Alter und die verschiedene Individualität im allgemeinen, er hat neben dem Angeborenen das im Hause Anerzogene zu betrachten und zu beachten. Und was für den jüngeren, wenn auch schon gebildeten, doch immer wegen seiner Jugend noch kindlichen Geist paßt, paßt noch nicht für den älteren, und umgekehrt. Der langsame Kopf faßt erst nach Verfluß von langer Zeit, was der schnelle durchfliegt. Für den mittelmäßigen Geist ist zu mannigfaltig und zu rasch, was der geniale erfaßt, wenn es ihn nur berührt. Ein allgemeines Durchschnittsmaß, das dem Bedürfnis der Mittelzahl einer Klasse genügt, erzeugt beim fein organisierten Geist Langeweile und damit entweder Schlaffheit und Zerstreutheit oder Ungezogenheit, indes es den Geringbegabten doch nicht mit fortzieht. Und so nicht bloß in der Denk-, auch in der Gefühls- und Wollenswelt, in der Lehre wie in der Zucht. Scharfe Beobachtung der einzelnen Zöglinge in ihrem Denken, Fühlen und Wollen, um daran anknüpfen zu können; liebevolle Hingabe des Lehrers an seine Schüler, um dadurch in ihnen Liebe und offenes Entgegenkommen zu erwecken; Verbindung der Schule mit dem Hause, und nicht Überfüllung der Schulklassen; — das allein kann die Schwierigkeiten, mit denen der Lehrer bei Berücksichtigung der Individualitäten in der Schule zu kämpfen hat, wenn nicht heben, so doch mindern.

So sehr jedoch die Erziehung die Individualität zu achten, so sehr sie alle Glieder des leiblichen und geistigen Menschen zu pflegen, und keines derselben, auch nicht einen einzigen kleinen Zweig, auszureißen hat, weil alle Zweige und alle Glieder notwendig und würdiger Entfaltung wert sind; so darf sie doch auch das Wesen der Menschheit an und im Einzelmenschen dem „Einzel" der Individualität nicht aufopfern. Es dürfen nicht einzelne Sprossen und Zweige mit dem Grundtriebe und Grundstamme, nicht einzelne Glieder, die in der Peripherie liegen mit dem Centrum aller Glieder verwechselt werden. Wird das Muskelsystem mehr

als das Hirn, das Leibesleben überwiegend vor dem Geistesleben gepflegt, dann giebts keinen frischen, lebendigen, gesunden Wuchs, sondern Auswuchs; wenn bei der Pflanze nicht der Stamm oder das Herz über alle und vor allen Zweigen genährt wird, so wachsen nur Überschößlinge buschig überwuchernd empor. Und so von dem Gesamt- wie von dem Einzelleben des Menschen. Die Gottebenbildlichkeit muß der Stamm sein, den keine leibliche und keine geistige Anlage überwuchern darf, dem sich vielmehr alle die mächtigsten und die schwächsten unterordnen müssen. Die individuellen Eigenschaften sollen zur möglichsten Vollendung gesteigert werden, aber nicht in Eigenheiten ausarten. Die Eigentümlichkeit, das Maß des Charakters, des Denkens, des Temperaments soll nicht vernichtet, verwischt und niedergedrückt, sondern im allgemeinen Ideale der Menschheit an der Gottebenbildlichkeit, an den Ideen der Wahrheit, der Freiheit und der Liebe geläutert werden.

Und das ist das Feld der Erziehung als Kunst; — die lebendige Anwendung des allgemeinen Erziehungsbegriffes und der allgemeinen Erziehungsgesetze auf das bestimmte Individuum. Sie kann nicht gelehrt und nicht gelernt werden, sondern Talent und entschiedener Wille müssen sie geben, — diese Elasticität der Lehrerindividualität, welche die Individualitäten der Zöglinge in ihrem ganzen Umfange gewahr zu werden und anzuerkennen vermag.

---

4. Erziehung in Freiheit.

J. J. Rousseau: Emil oder Über die Erziehung. Übersetzt von Jul. Beeger und Fr. Zoubek. Buch II, S. 97 ff. Berlin.

Es ist eine ganz merkwürdige Erscheinung, daß man, seitdem man sich mit der Erziehung der Kinder befaßt, noch kein anderes Mittel dieselben zu leiten, gefunden hat, als den Wetteifer, die Eifersucht, den Neid, die Eitelkeit, die Gier, die knechtische Furcht, also die gefährlichsten Leidenschaften, die am schnellsten die ganze Seele durchdringen und am meisten geeignet sind, sie zu verderben, selbst noch ehe der Körper seine Ausbildung erlangt hat. Mit jeder verfrühten Unterweisung, die man den Köpfen der Kinder einprägen will, pflanzt man ein Laster in den Grund ihres Herzens. Unverständige Lehrer meinen, Wunder zu thun, wenn sie die Kinder

innerlich verderben, damit sie lernen, was gut sein heißt; und dann sagen sie uns voll Würde: „So ist der Mensch". Ja, so ist der Mensch, den ihr gemacht habt!

Man hat alle Mittel versucht, eins ausgenommen, gerade das einzige, welches zum Ziele zu führen vermag; die wohlgeordnete Freiheit. Man muß sich nicht damit befassen, ein Kind zu erziehen, wenn man nicht im stande ist, es durch die bloßen Gesetze des Möglichen und Unmöglichen zu leiten, wohin man will. Da ihm der Bereich des einen ebenso unbekannt ist, wie der des andern, so kann man dieselben ringsum erweitern und verengern, wie man will. Man fesselt es, bringt es vorwärts, hält es zurück mittelst desselben Bandes der Notwendigkeit, ohne daß es murrt; man macht es durch die bloße Macht der Umstände nachgiebig und folgsam, ohne daß ein Laster Gelegenheit habe, in ihm emporzukeimen; denn nie entzünden sich die Leidenschaften, sobald sie ohne Wirkung bleiben.

Gebt eurem Zöglinge keine in Worte gefaßten Regeln für sein Verhalten; er muß dieselben durch die Erfahrung gewinnen; legt ihm keine Art von Strafe auf; denn es weiß nicht, was es heißt, etwas verschuldet haben; laßt ihn niemals um Verzeihung bitten; denn er ist nicht im stande, Euch zu beleidigen. Da die Moral seinen Handlungen vollständig fremd ist, so kann er auch nichts thun, was moralisch böse wäre und was Strafe oder Verweis verdiente.

Ich sehe den Leser schon erschreckt dieses Kind nach den unsrigen beurteilen. Er irrt sich. Der beständige Zwang, in welchem Ihr Eure Zöglinge haltet, vermehrt ihre Lebhaftigkeit; je eingeschränkter sie unter Euren Augen sind, desto ausgelassener werden sie in dem Augenblicke, wo sie sich frei fühlen; sie müssen sich doch, wenn sie können, schadlos halten für den harten Zwang, unter dem Ihr sie haltet. Zwei Stadtschüler werden, wenn sie aufs Land kommen, mehr Unheil anrichten, als die Jugend eines ganzen Dorfes. Sperrt einen kleinen Knaben aus vornehmer Familie und einen kleinen Bauernknaben in ein Zimmer; der erstere wird alles umgekehrt, alles zerbrochen haben, ehe der andere seinen Platz verlassen hat. Woher käme das, wenn nicht daher, daß der eine sich beeilt, den Augenblick, wo er sich selbst überlassen ist, zu

mißbrauchen, der andere dagegen, da er seiner Freiheit stets sicher ist, sich eben nicht besonders gedrängt fühlt, Gebrauch davon zu machen? Trotzdem sind die Dorfkinder, die man bald liebkost, bald schroff zurückstößt, noch weit von dem Zustande entfernt, in welchem ich die Kinder gehalten wissen will.

Stellen wir als unantastbaren Grundsatz fest, daß die ersten Regungen der Natur immer gut sind; es giebt keine ursprüngliche Verderbtheit in dem menschlichen Herzen; es findet sich kein einziger Fehler darin, von dem man nicht nachweisen könnte, wie und wodurch er hineingekommen ist. Die einzige dem Menschen angeborene Leidenschaft ist die Liebe zu sich selbst, oder die Eigenliebe im weiteren Sinne. Diese Eigenliebe an sich oder in Beziehung auf uns ist gut und nützlich; und da ihr keine notwendige Beziehung zu anderen Menschen eigen ist, so ist sie in dieser Hinsicht von Natur indifferent. Gut und böse wird sie allein durch die Anwendung, die man von ihr macht, und durch die Beziehungen, die man ihr giebt. Bis dahin, wo der Führer der Selbstliebe, die Vernunft, erwacht, ist es demnach von Wichtigkeit, daß ein Kind nichts deshalb thue, weil andere es sehen und hören, daß es mit einem Worte nichts aus Rücksicht auf andere, sondern einzig und allein das thue, was die Natur von ihm verlangt, und dann wird es nichts thun, als was gut ist.

Ich meine damit nicht, daß es nie Schaden anrichten, nie sich verletzen, nie ein vielleicht kostbares Möbel zerbrechen wird, wenn es ihm unter die Hände kommt. Es kann viel Unheil stiften, ohne eine böse Handlung zu begehen, weil eine Handlung bös wird durch die Absicht, Schaden anzurichten, und weil es nie diese Absicht haben wird. Hätte es dieselbe ein einziges Mal, so wäre alles verloren; es würde beinahe ohne Rettung verdorben sein.

Manches erscheint dem Geiz als böse, was in den Augen der Vernunft nicht böse ist. Wenn man die Kinder sich in voller Freiheit austoben läßt, ist es allerdings ratsam, alles zu entfernen, wodurch ihre Ausgelassenheit teuer zu stehen kommen könnte, und nichts Zerbrechliches und Kostbares in ihrem Bereiche zu lassen. Ihr Zimmer sei mit starkem und festem Gerät ausgestattet; es enthalte keine Spiegel, kein Porzellan, keine Luxusgegenstände. Das meines Emil, den ich auf dem Lande erziehe, wird nichts

enthalten, was es von einer Bauernstube unterschiede. Wozu es mit so viel Sorgfalt ausschmücken, da er sich so wenig darin aufhalten wird? Indes ich irre mich, er wird es selbst ausschmücken, und wir werden bald sehen, womit.

Hat das Kind, ungeachtet Eurer Vorsicht, etwas in Unordnung gebracht, hat es irgend ein nützliches Stück zerbrochen, so bestraft es nicht für Eure Nachlässigkeit, scheltet es nicht aus, es höre nicht ein einziges vorwurfsvolles Wort; laßt es selbst nicht merken, daß es Euch Verdruß bereitet hat; handelt genau, als wenn das Gerät von selbst zerbrochen wäre, kurz, seid überzeugt, daß Ihr viel gethan habt, wenn Ihr es über Euch vermögt, nichts zu sagen.

Soll ich es wagen, hier die oberste, wichtigste und nützlichste Regel aller Erziehung darzustellen? Sie heißt nicht: „Zeit gewinnen"; sie heißt: „Zeit verlieren". Der gewöhnliche Leser wolle mir meine Paradoxien verzeihen; man muß deren machen, wenn man reflektiert, und was man auch dazu sagen möge, ich will lieber ein Mann der Paradoxien sein, als ein Mann von Vorurteilen. Die gefährlichste Periode des menschlichen Lebens ist die von der Geburt bis zum Alter von 12 Jahren. Das ist die Zeit, in der die Irrtümer und Laster empor keimen, ohne daß man irgend ein Mittel besäße, sie auszurotten, und wenn sich dann das Mittel darbietet, so sind die Wurzeln bereits so tief eingedrungen, daß es zu spät ist, sie herauszureißen. Wenn die Kinder von der Mutter Brust plötzlich einen Sprung in das Alter der Vernunft hinüber machten, so würde die Erziehung, die man ihnen zu teil werden läßt, passend sein; allein der natürliche Entwicklungsgang erheischt eine gerade entgegengesetzte. Ihre Seele dürfte eigentlich gar nicht handelnd auftreten, bis sie in den Besitz aller ihrer Kräfte gelangt wäre; denn es ist unmöglich, daß die Fackel, die Ihr derselben darbietet, ihr leuchte, solange sie noch blind ist, und daß sie in dem weiten Reiche der Ideen einen Pfad verfolge, den die Vernunft selbst für die besten Augen so wenig deutlich bezeichnet.

Die erste Erziehung muß also rein negativ sein. Sie besteht nicht in der Unterweisung über Tugend und Wahrheit, sondern darin, das Herz vor Lastern und den Verstand vor Irrtümern zu bewahren. Wenn Ihr im stande wäret, nicht zu thun und zu verhüten, daß etwas gethan würde; wenn Ihr Euren Zögling bis

zum zwölften Jahre bringen könntet, ohne daß er seine rechte Hand von der linken zu unterscheiden wüßte, so würden die Augen seines Verständnisses sich vom Anfange Eurer Unterweisung an der Vernunft öffnen; er würde ohne Vorurteil, ohne Gewöhnung sein, und nichts an sich haben, was den Erfolg Eurer Sorgfalt hindern könnte. Bald würde er unter Euren Händen der weiseste Mensch sein, und obschon Ihr damit angefangen hättet, nichts zu thun, würdet Ihr doch ein Wunder der Erziehung zu stande gebracht haben.

Thut das Gegenteil von dem, was man gewöhnlich zu thun pflegt, und Ihr werdet fast immer das rechte thun. Weil man aus dem Kinde nicht ein Kind, sondern einen Gelehrten machen will, so können Vater und Lehrer nie zeitig genug es ausschelten, korrigieren, zurechtweisen, ihm schmeicheln, es bedrohen, ihm Versprechungen geben, es unterweisen, ihm Vernunft predigen. Euer Verfahren sei ein besseres. Seid selbst vernünftig und laßt Euch nicht mit Eurem Zöglinge in Auseinandersetzungen ein, vor allem nicht, um ihn dahin zu bringen, daß er gut heiße, was ihm mißfällt, denn in solcher Weise stets bei dem, was unangenehm ist, die Vernunft herbeiziehen, heißt nur, sie ihm langweilig machen, ihr Ansehen frühzeitig bei einem Geiste schmälern, der noch nicht fähig ist, sie zu verstehen. Übt seinen Körper, seine Organe, seine Sinne, seine Kräfte; aber seine Seele erhaltet, solange es möglich ist, in Unthätigkeit. Vermeidet es ängstlich, ihm Meinungen beizubringen, bevor er Urteilskraft, sie zu prüfen besitzt. Fremde Eindrücke haltet fern von ihm, wehrt sie ab, und um zu verhindern, daß das Böse emporkeime, übereilt Euch nicht, das Gute zu verlangen; denn gut kann er nur dann handeln, wenn die Vernunft ihn erleuchtet. Betrachtet jede Verzögerung als einen Vorteil; man gewinnt viel, wenn man sich dem Ziele nähert, ohne jemals vom rechten Wege abzukommen. Lasset die Kindheit in den Kindern zur Reife gelangen. Und welche Belehrung endlich ihnen auch nötig werden mag, hütet Euch, sie heute zu geben, wenn Ihr sie ohne Gefahr bis morgen verschieben könnt.

Die Nützlichkeit dieser Methode geht auch aus der Betrachtung der besonderen Anlagen des Kindes hervor, die man genau kennen muß, um zu beurteilen, welche moralische Leitung ihm angemessen

sei. Jeder Charakter hat seine besondere Weise, in der er geleitet sein will, und für den glücklichen Erfolg der angewendeten Sorgfalt ist es von Wichtigkeit, daß er in dieser und nicht in einer anderen Weise geleitet werde. Belausche demnach, als ein vorsichtiger Mann, lange Zeit die Natur; beobachte sorgfältig Deinen Zögling, ehe Du ihm das erste Wort sagst; laß anfangs den Keim seines Charakters in voller Freiheit sich entfalten; lege ihm in keiner Weise einen Zwang auf, damit Du ihn um so besser vollständig kennen lernst. Glaubst Du, daß diese Zeit für ihn verloren sein werde? Dies ist im Gegenteil die beste Anwendung derselben; denn auf diese Weise wirst Du lernen, in einer späteren, bei weitem kostbareren Zeit keinen Augenblick zu verlieren; wenn Du dagegen anfängst zu handeln, ehe Du weißt, was gethan werden muß, so wirst Du auf gut Glück hin handeln, wirst Irrtümern ausgesetzt sein, auf dem eingeschlagenen Wege zurückgehen müssen, und schließlich weiter vom Ziele entfernt sein, als wenn Du weniger geeilt hättest, es zu erreichen. Mache es also nicht, wie der Geizhals, welcher, um nichts zu verlieren, sehr viel verliert. Opfere im ersten Lebensalter eine Zeit, die Du in einem späteren Alter wiedergewinnen wirst. Der weise Arzt giebt nicht unbesonnenerweise bei dem ersten Erblicken des Kranken Arzeneien, sondern er studiert erst die Natur desselben, bevor er ihm etwas verschreibt; er beginnt spät mit seiner Behandlung; aber er heilt ihn, während der allzueilfertige Arzt ihn tötet.

---

5. Verhütung der Lüge.

J. J. Rousseau: Emil oder über die Erziehung. Übersetzt von Jul. Beeger und Fr. Zoubek. Buch II, S. 113 ff. Berlin.

Mit den Verträgen und Pflichten nehmen zugleich Betrug und Lüge ihren Anfang. Sobald man thun kann, was man nicht thun soll, möchte man verbergen, was man nicht hätte thun sollen; sobald wir ein Interesse daran haben, etwas zu versprechen, kann ein größeres Interesse uns veranlassen, das Versprechen zu brechen; es handelt sich dann nur noch darum, dies ungestraft zu thun, und dazu bietet sich ein natürlicher Ausweg: man handelt im geheimen und lügt. So sind wir, nachdem wir nicht im stande gewesen

sind, dem Laster vorzubeugen, in der Lage, es bestrafen zu müssen. So sehen wir also das Elend des menschlichen Lebens zugleich mit seinen Verirrungen beginnen.

Ich habe hinreichend dargelegt, daß man den Kindern die Strafe niemals als solche auferlegen dürfe, sondern daß sie ihnen stets als eine natürliche Folge ihrer bösen Handlungen erscheinen müsse. Predigt demnach nicht lange gegen die Lüge. Straft die Kinder nicht gerade deswegen, weil sie gelogen haben; aber richtet es so ein, daß alle schlimmen Folgen des Lügens z. B. die, daß man dem Lügner auch dann nicht glaubt, wenn er die Wahrheit spricht, daß man ihn einer schlechten Handlung, die er nicht begangen hat, für schuldig erachtet, selbst wenn er sich dagegen verteidigt, auf ihr Haupt kommen, wenn sie sich dieses Fehlers schuldig gemacht haben. Indes wir haben noch zu erklären, welche Bedeutung das Lügen für die Kinder hat.

Es giebt zwei Arten der Lüge: eine, welche Thatsache, und eine andere, welche Absichten betrifft; jene bezieht sich auf etwas Vergangenes und diese auf etwas Zukünftiges. Erstere besteht darin, daß man leugnet, gethan zu haben, was man doch gethan hat, oder daß man behauptet, etwas gethan zu haben, was man nicht gethan hat; allgemein ausgedrückt, daß man inbezug auf Thatsachen wissentlich die Unwahrheit redet. Der anderen macht man sich schuldig, wenn man etwas verspricht, was man nicht willens ist zu halten; im allgemeinen, wenn man eine andere Absicht kund giebt, als man hat. Diese beiden Arten von Lüge können zuweilen in einer und derselben vereinigt sein, allein ich betrachte sie hier, insofern sie verschieden sind.

Wer da fühlt, daß er des Beistandes anderer bedürftig ist und unaufhörlich Beweise ihres Wohlwollens erfährt, hat kein Interesse daran, sie zu täuschen; er hat im Gegenteil ein sehr lebhaftes Interesse daran, daß sie die Dinge sehen, wie sie sind, aus Besorgnis, daß sie sich zu seinem Nachteile täuschen könnten. Es ist also klar, daß die Lüge der That den Kindern nichts Natürliches ist, sondern die Verpflichtung zum Gehorsam erzeugt die Notwendigkeit, zu lügen; denn da das Gehorchen etwas Beschwerliches ist, so macht man sich im geheimen so weit als möglich frei davon; das gegenwärtige Interesse, der Strafe oder einem Verweise zu

entgehen, überwiegt das Entferntere, die Wahrheit zu sagen. Wodurch könnte bei einer natürlichen und freien Erziehung das Kind veranlaßt werden, Euch zu belügen? Was hat es Euch zu verbergen? Ihr erteilt ihm keine Verweise, straft es nicht und verlangt nichts von ihm. Warum sollte es Euch nicht ebenso gut als seinem kleinen Spielkameraden alles, was es gethan hat offenherzig sagen? Ein solches Geständnis kann ihm auf der einen Seite nicht gefährlicher erscheinen, als auf der andern.

Die Lüge inbetreff einer Absicht ist noch weniger natürlich, weil die Versprechungen, etwas zu thun oder etwas zu unterlassen, Akte gegenseitigen Übereinkommens sind, welche von dem Zustande der Natur entfernen, und die Freiheit beschränken. Dazu kommt, daß alle von Kindern eingegangene Verpflichtungen an sich nichtig sind, weil die Kinder, da ihr beschränkter Blick nicht über die Gegenwart hinaus reicht, nicht wissen, was sie thun, wenn sie sich zu etwas verbindlich machen. Das Kind ist schwerlich im stande zu lügen, wenn es sich zu etwas verpflichtet; denn es denkt nur daran, sich für den Augenblick aus der Verlegenheit zu helfen, und dazu ist ihm jedes Mittel, dessen Wirkungen nicht sofort hervortreten, gleich viel wert; indem es etwas für die Zukunft verspricht, verspricht es nichts; seine noch schlummernde Einbildungskraft ist nicht im stande, sein Dasein als sich über zwei verschiedene Zeiten erstreckend vorzustellen. Könnte es durch das Versprechen, sich morgen aus dem Fenster zu stürzen, der Rute entgehen, oder eine Zuckerdüte erlangen, es würde dies Versprechen ohne Anstand leisten. Deswegen nehmen auch die Gesetze auf Versprechungen der Kinder keine Rücksicht, und wenn strengere Väter und Lehrer die Erfüllung gegebener Zusagen fordern, so ist dies nur so weit gerechtfertigt, als das Kind es thun müßte, selbst wenn es kein Versprechen gegeben hätte.

Da das Kind nicht weiß, was es thut, wenn es etwas verspricht, so kann es auch, indem es ein Versprechen leistet, nicht lügen. Etwas anderes ist es, wenn es die gegebene Zusage nicht erfüllt, was auch eine Art rückwirkender Lüge ist; denn das Kind erinnert sich sehr wohl, daß es das Versprechen gegeben hat; es sieht nur nicht ein, warum es von Wichtigkeit ist, dasselbe zu halten. Außer stande, in die Zukunft zu blicken, kann es auch

nicht vorhersehen, welche Folgen irgend etwas haben werde, und wenn es seine Zusagen bricht, so thut es nichts gegen die Einsicht seines Alters.

Daraus folgt, daß alle Lügen der Kinder durch die Lehrer hervorgerufen sind, und daß man, wenn man sie lehren will, die Wahrheit zu sagen, sie nur im Lügen unterweist. Bei dem Eifer, mit dem man sie auf den rechten Weg zu bringen, zu leiten, zu unterweisen bestrebt ist, findet man niemals hinreichende Mittel, um das Ziel zu erreichen. Man will durch Regeln, denen die Begründung mangelt, durch Vorschriften, für welche das Verständnis fehlt, immer größere Gewalt über ihren Geist gewinnen, und hält es für besser, wenn sie ihre Aufgaben lernen und lügen, als wenn sie unwissend und wahr bleiben.

Wir dagegen, die wir unsere Zöglinge sich nur durch eigene Erfahrung unterrichten lassen, und mehr wünschen, daß sie gut, als daß sie gelehrt seien, wir fordern die Wahrheit nicht von ihnen, weil wir fürchten, daß sie dieselbe entstellen möchten, und nehmen ihnen kein Versprechen ab, das sie versucht sein könnten, nicht zu halten. Wenn in meiner Abwesenheit ein Schaden angerichtet worden ist, und ich den Thäter nicht kenne, so werde ich mich hüten, Emil zu beschuldigen, oder zu fragen, „Hast Du es gethan?“ Denn was hätte ich damit anders, als ihn anzuleiten, es abzuleugnen? Wenn mich sein schwer zu behandelndes Naturell nötigte, ein Übereinkommen mit ihm zu treffen, so würde ich meine Maßregeln so treffen, daß der Vorschlag stets von ihm, niemals von mir ausginge, damit er, wenn er eine Verpflichtung übernommen hat, auch immer ein lebendiges und fühlbares Interesse daran habe, derselben auch nachzukommen, und damit, wenn er dies jemals unterlassen sollte, die Verleugnung ihm Unannehmlichkeiten zuziehe, die er aus der natürlichen Ordnung der Dinge selbst hervorgehen sähe und nicht der Rache seines Erziehers zuschreiben könnte. Allein es erscheint mir fast sicher, daß ich nicht nötig haben werde, zu so grausamen Auskunftsmitteln meine Zuflucht zu nehmen, daß Emil sehr spät lernen wird, was lügen heißt, und daß er, wenn er es lernt, sehr erstaunt sein, und nicht begreifen wird, wozu das Lügen gut sei. Es ist ganz unbestreitbar, daß ich, je unabhängiger ich sein

Wohlbefinden sowohl von dem Willen, als auch von dem Urteile anderer mache, ihm desto mehr jedes Interesse am Lügen benehme.

Wenn man sich mit dem Unterrichten nicht übereilt, so wird man auch nicht gedrängt, Forderungen zu stellen, und wartet dazu die passende Zeit ab. Alsdann bildet sich das Kind, weil nichts an ihm verdorben wird. Allein wenn ein unbesonnener Lehrer, der nicht weiß, wie es zu behandeln ist, ihm jeden Augenblick dies oder jenes Versprechen abfordert, ohne einen Unterschied zu machen, sowie ohne Auswahl und Maß, so wird das Kind ermüdet und überladen mit solchen Versprechungen, dieselben vernachlässigen, vergessen, endlich sogar mißachten, und da es sie nur als leere Formeln betrachtet, sich ein Vergnügen daraus machen, sie zu leisten und zu brechen. Wünscht Ihr also, daß es treu sei im Worthalten, so seid vorsichtig im Fordern von Versprechungen.

Was ich in Beziehung auf die Lüge im einzelnen auseinandergesetzt habe, läßt sich in vieler Hinsicht auch auf die übrigen Pflichten anwenden, welche man den Kindern durch die Art und Weise sie ihnen aufzuerlegen, nicht allein verhaßt, sondern auch unerfüllbar macht. Um sich den Anschein zu geben, als predige man ihnen die Tugend, bewirkt man, daß sie alle Laster liebgewinnen; man eignet sie ihnen an, indem man ihnen verbietet, sie anzunehmen.

III. Der Unterricht.

A. Allgemeines.

1. Die Notwendigkeit einer Kunst des Unterrichts.

T. Ziller: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. S. 161 ff. Leipzig 1865.

Eine allgemeine Bedingung für die erziehende Kraft des Unterrichts besteht darin, daß durch ihn eine Gesamtwirkung erreicht werde, damit er einen Einfluß auf das Wollen des Zöglings gewinne, und das allgemeinste pädagogische Gesetz, das sich hieraus für den Unterricht ergiebt, ist dieses: der Gedankenkreis des Zöglings muß so gebildet werden, daß sich sein Wissen verdichtet, und aus den Gedanken Empfindungen werden, die dann weiterhin in Grundsätze und Handlungsweisen übergehen. Auf diese Verkettung und jene Verdichtung hat der Lehrer, so gewiß sein Unterricht durchaus erziehend sein muß, alles zu berechnen, was er dem Zögling darbietet, was er in sein Gemüt einpflanzt, was er überhaupt mit demselben vornimmt. Nach jenen beiden Gesichtspunkten hat er die Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände zu überlegen. Darnach muß er alle anhaltend fortzusetzenden Beschäftigungen und Übungen einrichten. Darnach muß er seine Kenntnisse und die ihm zu Gebote stehenden Schriften und anderweitigen Hülfsmittel, darnach muß er die Menge und Mannigfaltigkeit der Künste und Wissenschaften unablässig durchdenken und durchmustern. Besonders muß auch die Geschichte der Wissenschaften und Künste ihm manche Fingerzeige für deren methodische Behandlung liefern, wiewohl sie keineswegs als Vorbild für deren Wiedergeburt in der Kindesseele angesehen werden darf. Denn wenn auch die Geschichte selbst in ihrem Geschehen psychologischen Gesetzen folgt, so fällt doch die Entwicklung der Geschichte in der Mitte der Menschheit mit der

Entwicklung des Einzelnen durchaus nicht zusammen. Diese schiebt sich unzählige Male in jene hinein, und sie muß nach den besonderen psychologischen Gesetzen, die bei ihr herrschen, ins Kurze zusammengezogen oder ausgedehnt werden, sie muß überhaupt ihre eigentümlichen Folgen erhalten und ihre eigentümlichen Wege einschlagen. Bei solchen Bemühungen des Erziehungslehrers entsteht aber für den Erzieher, wie man sich denken kann, eine unzählige Menge von Aufgaben. Allen Rücksichten und Bedingungen, die hier in Frage kommen, Genüge zu leisten, erfordert eine wahrhaft unermeßliche Arbeit, und nur der Kunst des Unterrichts, die ein Teil von der Kunst der Erziehung ist, kann es gelingen, mit Erfolg durchzudringen, ohne sich in die Unendlichkeit des Notwendigen und Zweckmäßigen zu verlieren.

Die Kunst des Unterrichts ist indes keineswegs ausschließlich und selbst bei den talentvollsten und originellsten Geistern nicht bloß eine Gabe des günstigen Zufalls oder des gesunden Menschenverstandes und der glücklichen geistigen Natur überhaupt, nicht bloß ein besonderes *χάρισμα*. Die angeborene Anlage müßte sonst eine viel weitere Ausdehnung haben, als sie wirklich hat und die Gedankenkreise, aus denen die erworbene Anlage des bloßen Praktikers ihre Nahrung zieht, müßten viel mehr belehrende Erfahrung in sich enthalten, als das gewöhnlich der Fall ist. Weil aber die Naturanlagen so wenig unmittelbare pädagogische Belehrung in sich schließen, kann sich auch die Kunst der Erziehung nicht bloß durch fleißige Übung der Naturanlagen ausbilden. Das Angeborene und die Anlage sind in der That auch hier nur Rubriken, unter welche man stellt, was man nicht näher zu erklären weiß. Wohl führt das eitle Verlangen nach dem Ruhm, daß man sich selbst seine pädagogische Bildung zu verdanken habe, oder die Scheu vor dem Studium fremder Arbeiten und Leistungen, die durch äußere Gebote nicht überwunden ist, leicht dahin, daß sich der Lehrer bei seinem Unterricht ganz auf sich selbst, auf sein Nachdenken und seine Erfindungen verläßt, indem er alles, was über fachwissenschaftliche Kenntnisse und etwa eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung hinausgeht, aus sich allein zu schöpfen sucht, seine eigenen Lehrgänge entwirft und seine eigentümlichen Methoden ausbildet, ohne dabei mehr als selbstgemachte oder durch

die Tradition überkommene Erfahrungen zu benutzen. Ohnehin drängen ihn die Unsicherheit und das Schwanken, die er beim Antritt seines Erziehungsgeschäftes in der Behandlung seiner Zöglinge und der Lehrstoffe an den Tag legt, manches zu versuchen, und dazu fühlt er sich um so mehr aufgelegt, wenn er einen guten Vorrat von fachwissenschaftlichen Kenntnissen und Eifer, sie anzuwenden, besitzt. Aber zunächst werden dabei, weil ihm pädagogische Bildung fehlt, die mannigfaltigsten und leicht vermeidliche Mißgriffe nicht ausbleiben. Setzt sich jedoch sein Verfahren einmal als Gewohnheit fest, so erscheint es ihm immer, da Gewohnheit zur andern Natur wird, als natürlich und zweckmäßig, so zweckwidrig und unnatürlich es auch sein mag. Einiges von dem, was er versucht, kann ihm indes wirklich gelingen, wenn es gut geht und besonders wenn er für das, was er thut, recht begeistert ist. Er versteht es freilich niemals vollkommen und beurteilt es nicht richtig. Oft ist gerade das, worauf er den meisten Wert legt und dem er den günstigen Erfolg seines Unterrichts zuschreibt, sehr unschuldig an demselben. Manches, was die Umstände und bei guten Köpfen unter den Zöglingen schon die gebrauchten Lehrmittel zu stande gebracht haben, wird ihm auch wohl von der unkundigen Menge als Verdienst zugeschrieben, er erwirbt die Gewandtheit und Sicherheit im Beurteilen und Handeln, die man als Unterrichtstakt bezeichnet, und wozu auch die Leichtigkeit und Raschheit in der Reproduktion eines auf bestimmte Weise formulierten Wissens gehört, ja er kommt vielleicht sogar in den Ruf, tüchtige Zöglinge herangebildet zu haben. Aber er folgt bei seinem Unterrichte rein individuellen oder teils mehr, teils weniger verbreiteten gesellschaftlichen Meinungen, er giebt sich an irgend eine Manier hin, sei es an seine eigene oder eine fremde, ihm gerade bekannt gewordene, und er gerät sehr bald, wenn nicht günstige Verhältnisse die versäumten und vernachlässigten Studien und Übungen nachzuholen gestatten, in einen Schlendrian der Selbstgenügsamkeit oder des Absehens und mechanischen Nachtretens hinein, gegen welchen Geschichte und pädagogische Wissenschaft würden geschützt haben. Auf Umwegen kann er so zu bekannten Resultaten hingeführt werden, die nur Unwissenden gleich ihm neu sind, vielleicht aber auch zu solchen, die längst verbessert oder wieder aufgegeben worden sind, und während

der Bemühungen darum hätte seinem Zögling Besseres dargereicht werden sollen, auf dessen Kosten er sich unter allen Umständen in seinem Verfahren übt. Höchstens findet er auf seinen Irrgängen etwas Neues von pädagogischem Werte, was jedoch die Wissenschaft erst abzuklären und von seinen Mängeln zu befreien hat, damit es allgemein brauchbar und zweckmäßig für die Jugend sei. Aber er kann sich leicht so sehr in Widerspruch mit dem Geiste des erziehenden Unterrichts setzen, daß seine Thätigkeit sich darauf reduziert, dem Zögling bloße Kenntnisse zu überliefern, und bloße Fertigkeiten bei ihm einzuüben. Jedenfalls sind seine Verfahrungsweisen im höchsten Grade einseitig — zur Einseitigkeit neigt ja stets die Individualität — und den äußersten Zufälligkeiten preisgegeben, ganz entgegengesetzt der Kunst des Unterrichts, bei der strenge Richtigkeit eines mannigfaltigen, der Verschiedenheit der Umstände entsprechenden Handelns mit Notwendigkeit aus dem Geisteszustand des Erziehers hervorgeht, und die beim erziehenden Unterricht ein um so größeres Bedürfnis ist, weil bei demselben unzählige Momente zu einer Gesamtwirkung zusammengefaßt werden sollen.

Erfahrung ist überhaupt, um mit Ballauff zu reden, von unschätzbarem Werte, sie ist die Grundlage, der Ausgangspunkt wie der Prüfstein aller Erkenntnis, alles Wissens. Sie selbst ist aber unmittelbar kein Wissen, sondern erst ihre gehörige Bearbeitung giebt ein Wissen. Die bloße Empirie giebt nur ein Konglomerat von einzelnen Notizen, die brauchbar sind und Richtiges ergeben, wenn die Umstände, unter denen sie gemacht sind, genau auf dieselbe Weise wieder zusammentreffen, die aber total unbrauchbar werden und im Stiche lassen, wenn die Verhältnisse sich geändert haben. Man hilft sich dann wohl mit einem sogenannten Schluß nach der Analogie: was ich hier erblicke, ist einem mir Bekannten ähnlich; mithin wird das, was ihm nachfolgt, wohl auch demjenigen ähnlich sein, was dem letzteren nachgefolgt ist. Aber vor einem solchen Schluß warnt die Logik. Es liegt hier bloß ein urteilsloses Associieren vor, zu dem nur ein Unverständiger blindes Vertrauen haben kann. Die Wissenschaft sucht dagegen, einen Schatz von Erkenntnissen zu gewinnen, der unter allen Umständen brauchbar ist, und den einzelnen Fall sucht sie als eine Kombination von einfachen, den Gesetzen nach erkannten Vorgängen zu begreifen,

weshalb auch Pestalozzi überall nach den elementaren Prozessen der Erziehung hinstrebte. Soweit nun die Theorie richtig und vollständig ist, welche benutzt wird, kann die Beurteilung und Behandlung eines vorliegenden Falles wie der Schluß auf das Künftige, was zu erwarten ist, bei einem wissenschaftlich Gebildeten mit viel größerer Sicherheit erfolgen als bei einem bloßen Empiriker. Ist aber die Theorie unrichtig, so verrät sich das bei der Anwendung, und wo sie sich nur als unvollkommen und der Verbesserung oder der Ergänzung bedürftig erweist, da ist der wissenschaftlich Gebildete wenigstens an Vorsicht erinnert, und wird sich einer ferneren Belehrung nicht verschließen, während der bloße Empiriker keinen Zweifel an der Wahrheit seines eingebildeten Wissens hegt und für weitere Belehrung leicht unzugänglich ist. Überdies bleiben diejenigen, welche sich bloß auf ihre Erfahrung zu berufen pflegen, niemals reine Empiriker. Ohne es zu wissen oder zu wollen, bilden sie sich, zumal die wirklichen Erfolge der Erziehung viel zu spät sicher hervortreten, eine Art von Theorie. Aber statt mit Bewußtsein und auf wissenschaftlichem Wege zu theoretisieren, geben sie sich blind und unwillkürlich an Einfälle und Traditionen hin, die sie als unmittelbare Lehren der Erfahrung gelten lassen, obgleich darin kein besserer Leitfaden für das Verständnis und den Gebrauch der Erfahrung enthalten ist als in jenen Notizen, welche die Erfahrung unverarbeitet wiedergeben. Weder auf dem einen noch auf dem andern Wege läßt sich das Wichtige vom Unwichtigen, das Bedeutende vom Unbedeutenden, das Unwirksame von dem in seinen Folgen weit Reichenden, das zufällige Neben- und Nacheinander von dem in ursachlicher Abhängigkeit Stehenden unterscheiden, und alles das stellt ja die Wirklichkeit vermischt zur Auffassung hin. Um da richtig zu sehen und richtig zu urteilen, muß vieles übersehen, muß das eine vor dem andern hervorgehoben werden, und dazu gehören zuverlässige Gesichts- und Anhaltspunkte, die allein eine gründliche Wissenschaft darbietet. Auch nur mit ihrer Hülfe lassen sich wertvolle Entdeckungen machen. Kurz, nur auf wissenschaftlicher Grundlage können wahrhaft brauchbare Erfahrungen gewonnen werden, ohne wissenschaftliche Bildung haben Erfahrungen keinen Wert. Das weist darauf zurück, daß die Kunst des Unterrichts eine theoretische Vorbildung durch schulgerechte

pädagogische Studien erfordert. Zwar nicht der Unterrichtstakt selbst würde jener Vorbildung bedürfen, weil er wie der Erziehungstakt überhaupt gerade durch das Handeln selbst entsteht. Wohl aber damit dieser Takt und folglich der Unterricht richtig sei, damit die rechten Lehrarten gefunden, und Verirrungen im Handeln und Beurteilen, besonders auch die Einseitigkeiten und Zufälligkeiten des Verfahrens vermieden werden, darum ist es notwendig, daß der Lehrer eine Vorbildung durch die pädagogische Wissenschaft besitzt. Die Wissenschaft darf jedoch, da es sich um eine praktische Thätigkeit handelt, nicht bloß als eine Summe von Kenntnissen bei ihm vorhanden sein, die in schulgerechten Formen von ihm angewendet werden, sondern sie muß zugleich seine Stimmung beherrschen, nachdem sie darein übergegangen ist, d. i. sein ganzer Gedankenkreis muß auf eine solche, dem Unterricht günstige Weise durch die Wissenschaft prädisponiert sein, daß ein innerer Drang ihn soweit mit Notwendigkeit das Richtige finden läßt, als der Gedankenkreis sich vollkommen ausgebildet hat und keine Störung erleidet.

Eine solche durch wissenschaftliche Überzeugung getragene Grundstimmung des Gemüts, welche die Richtigkeit im praktischen Handeln und Beurteilen verbürgt, und den Unterrichtstakt selbst zum künstlerischen erhebt, läßt sich durch keine Originalität des Geistes, durch keine Begabung für ein einzelnes Unterrichtsfach, durch keine fachwissenschaftliche Bildung ersetzen, und von ihr hängt auch ein großer Teil des von der Persönlichkeit ausgehenden Einflusses ab; denn der Einfluß der Persönlichkeit, welcher die Kunst des Unterrichts vollendet, wird ebenso wenig als diese Kunst überhaupt nur durch die Naturanlage bestimmt, dagegen läßt sich manches von dem, was durch die Naturanlage oder die Mängel der eigenen Erziehung einem Erzieher versagt ist, besonders in seinen technischen und intellektuellen, aber auch in seinen moralischen Eigenschaften, durch die theoretische Vorbildung für den Beruf ersetzen.

2. Der Gang des Unterrichts und die Formen desselben.

J. F. Herbart: Umriß pädagogischer Vorlesungen. J. F. Herbart's Pädagogische Schriften, herausgegeben von O. Willmann, 2. Aufl., Band II, S. 558 ff. Leipzig 1880.

Ob der Unterricht in den rechten Gang komme: das hängt vom Lehrer, vom Schüler und vom Gegenstande zugleich ab. Gewinnt der Gegenstand nicht das Interesse des Schülers, so entstehen üble Folgen, welche sich im Kreise drehen. Der Schüler sucht sich der Arbeit zu entziehen; er schweigt oder giebt falsche Antworten; der Lehrer dringt auf die rechte; der Unterricht stockt; der Widerwille des Schülers steigt; — um Widerwillen und Faulheit zu besiegen, versagt der Lehrer vollends die Hülfe, die er geben konnte; er zwingt wie er kann, den Schüler, sich zu besinnen, selbst zu arbeiten, sich vorzubereiten, auswendig zu lernen, das Schlechtgelernte dennoch in schriftlichen Aufsätzen anzuwenden u. s. w. Der eigentliche Vortrag hört auf oder verliert wenigstens den Zusammenhang; nun fehlt das rechte Beispiel, was der Lehrer hätte geben sollen, das Beispiel des in den Gegenstand vertieften Lesens, Denkens, Schreibens. Und doch ist dies Beispiel, den Gegenstand aufzufassen, darzustellen, mit verwandten Gegenständen zu verbinden, gerade das Wirksamste eines guten Unterrichts. Der Lehrer soll es geben, der Schüler soll es, so gut er kann, nachahmen, der Lehrer soll ihm darin thätig zu Hülfe kommen.

Der Gang des Unterrichts ist entweder *synthetisch* oder *analytisch*. Man kann im allgemeinen jeden Unterricht *synthetisch* nennen, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird; *analytisch* hingegen denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äußert, und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinandergesetzt, berichtigt, vervollständigt werden. Allein hierbei ist manches näher zu bestimmen und zu unterscheiden. Es giebt Analysen der Erfahrung, des Gelernten, der Meinungen. Es giebt eine Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt, eine andere, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen zusammengesetzt wird. Hierin entstehen wiederum manche Unterschiede infolge der in den Gegenständen liegenden Verschiedenheiten.

Da dem Unterricht die Erfahrung des Lehrlings zum Grunde liegt, so stellen wir diejenige Synthesis der Erfahrung voran, welche die Erfahrung nachahmt, und bezeichnen sie mit dem Namen: bloß darstellender Unterricht. Dagegen soll weiterhin nur derjenige Unterricht synthetisch heißen, wobei die Zusammensetzung aus zuvor einzeln vorliegenden Bestandteilen deutlich hervortritt.

Die bloß darstellende Form ist zwar beschränkt in der Anwendung: dennoch ist sie so wirksam, daß sie eine eigene Betrachtung — und, was die Hauptsache ist, sorgfältige Übung von Seiten des Lehrers verdient. Wer sie in der Gewalt hat, wird am sichersten das Interesse der Schüler gewinnen.

Man pflegt von den Schülern zu verlangen, daß sie sich im Erzählen und Beschreiben üben sollen; aber man darf nicht vergessen, daß hier vor allem das Beispiel des Lehrers vorangehen muß. Zwar ist Überfluß an gedruckten Erzählungen und Beschreibungen, allein das Lesen wirkt nicht wie das Hören. Viva vox docet. Im Knabenalter ist nicht einmal im allgemeinen auf so viel Übung und Beharrlichkeit im Lesen zu rechnen, als nötig wäre; oder findet sich völlige Geläufigkeit, so geht das Lesen zu schnell, eilt zu sehr zum Ende, oder verweilt am unrechten Ort und verliert den Zusammenhang. Höchstens kann man sehr geübte Schüler laut vorlesen lassen. Viel sicherer ist der freie Vortrag des Lehrers; aber frei muß er sein, um ungestört zu wirken.

Dazu gehört zuvörderst ein ausgebildetes mündliches Sprechen. Viele Lehrer haben sich vor angewöhnten Redensarten, Flickwörtern, Fehlern der Aussprache, vor Pausen mit eingemischten Lauten, die gar nicht Sprachlaute sind, abgebrochenen Perioden, schwerfälligen Einschaltungen u. s. w. zu hüten.

Ferner eine solche Wahl der Worte, welche nicht bloß den Gegenständen angemessen, sondern auch den Schülern verständlich sind, und ein solcher Ausdruck, welcher zur Bildungsstufe der Schüler paßt.

Endlich genaues Memorieren, anfangs beinahe wörtlich; wenigstens muß die Vorbereitung so geschehen, als ob man eben jetzt sprechend den Schülern gegenüberstünde; späterhin der Sachen und Wendungen des Vortrags, damit kein Hineinblicken in Bücher oder Zettelchen nötig sei.

Der Vortrag soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe. Daher muß der Schüler vieles wirklich gehört und gesehen haben, welches daran erinnert, daß der Erfahrungskreis, wenn er zu eng war, durch Umherführen und Zeigen mußte erweitert werden. Ferner paßt diese Form des Unterrichts nur auf Gegenstände solcher Art, daß sie gehört und gesehen werden könnten. Alle Hülfsmittel durch Abbildungen müssen hinzukommen.

Gelingt dieser Unterricht, so zeigt sich bei der Wiederholung, daß die Schüler nicht bloß die Hauptsachen, sondern großenteils sogar die Ausdrücke wiedergeben, deren sich der Lehrer bedient hatte; — daß sie genauer behalten haben, als man verlangte. Überdies gewinnt der Lehrer, der gut erzählt und beschreibt, sehr an persönlicher Anhänglichkeit der Schüler, er findet sie folgsamer, wo es auf Disciplin ankommt.

Während geschickte Darstellungen eine Wirkung thun, als ob der Erfahrungskreis des Zöglings sich erweiterte, kommt die Analyse zu Hülfe, um die Erfahrung belehrender zu machen. Denn sich selbst allein überlassen, ist die Erfahrung kein solcher Lehrer, der einen regelmäßigen Unterricht erteilte. Sie befolgt nicht das Gesetz, vom Einzelnen ausgehend zum Zusammengesetzten allmählich fortzugehn; sondern sie wirft Dinge und Begebenheiten massenweise hin zu einer oft verworrenen Auffassung. Da sie nun die Verbindung früher giebt als das Einzelne, so bleibt dem Unterricht die Aufgabe, diese Umkehrung in die rechte Ordnung des Lehrens zurückzuführen. Die Erfahrung associiert zwar das, was sie giebt; will man aber diese schon vorhandene Association in das Werk der Lehrstunden eingreifen lassen (wie es geschehen soll), so muß Erfahrenes und Gelerntes zusammenpassen; dazu gehört, dem Vorrat, welchen die Erfahrung darbot, die mangelnde Klarheit und die gehörige Bezeichnung durch die Sprache nachzubringen.

Zuerst vom analytischen Unterricht für das frühe Knabenalter. Um die Bedeutung dieses Unterrichts zu verstehen, muß man überlegen, wie die Erfahrung der Kinder beschaffen ist. Sie sind zwar gewohnt, in ihrer Umgebung sich umzusehen, aber die stärksten Eindrücke überwiegen, und das Bewegliche zieht sie weit mehr an als das Ruhende. Sie zerreißen und zerstören, ohne sich viel um

den eigentlichen Zusammenhang der Hauptteile eines Ganzen zu bekümmern. Ungeachtet aller Fragen nach dem Warum? und Wozu? gebrauchen sie doch jedes Gerät ohne Rücksicht auf seinen Zweck, so wie es ihren augenblicklichen Einfällen gerade dienen mag. Sie sehen scharf, aber sie beobachten selten; die wahre Beschaffenheit der Dinge hindert sie nicht, nach ihrer Phantasie mit allem zu spielen und dabei alles für alles gelten zu lassen. Sie empfangen Gesamteindrücke von ähnlichen Dingen, aber sie sondern die Begriffe nicht ab; das Abstrakte kommt nicht von selbst in ihre Gedanken.

Diese und ähnliche Bemerkungen passen aber bei weitem nicht gleichmäßig auf alle, sondern es giebt große Unterschiede der Individuen, und mit der Eigentümlichkeit eines Kindes beginnt schon seine Einseitigkeit.

Das Erste nun, was hieraus sogleich folgt, ist dies, daß für eine Schule, wo viele zusammenlernen sollen, die Aufgabe entsteht, sie gleichartiger zu machen, und zu diesem Zwecke den Vorrat an Erfahrungen, den sie mitbringen, einer Umarbeitung zu unterwerfen. Aber nicht bloß die Gleichartigkeit der Schüler, so wünschenswert sie ist, wird hier beabsichtigt. Auch schon bei einzelnen soll für das Eingreifen des gesamten Unterrichts in ihre Vorstellungsmassen gesorgt werden; die Anknüpfungen bedürfen es, daß man jene Massen nicht roh, wie sie sind, liegen lasse.

Zuerst müssen die Auffassungen der umgebenden Dinge, bei denen die stärksten Eindrücke ein Übergewicht haben, dem Gleichmaß angenähert werden. Dies geschieht durch gleichmäßiges Reproducieren.

Die nächsten Schritte sind: Angabe der Hauptteile, in die ein Ganzes zerfällt, der gegenseitigen Lage dieser Teile, ihrer Verbindung und ihrer Beweglichkeit, falls solche ohne Beschädigung stattfindet. Hieran knüpft sich schon das Leichteste vom Gebrauch der Dinge samt Erinnerungen daran, wie man sie nicht gebrauchen dürfe, um sie nicht zu verderben, wie man sie vielmehr hüten und schonen müsse. Menge, Anzahl, Größe, Gestalt, Gewicht der Dinge, sind ebenfalls hier schon zu berühren und zu vergleichen.

Dies reicht noch nicht hin, um die Vorstellungen zur Deutlichkeit zu erheben, und künftigem abstrakten Denken vorzuarbeiten. Durch's Aufsuchen der Merkmale müssen die Prädikate erst von den Gegenständen hergenommen, alsdann rückwärts die Prädikate

aufgestellt, und die Gegenstände so zusammengefaßt werden, wie sie sich jenen unterordnen lassen. Hierbei wird Vergleichen, Unterscheiden, zuweilen genaueres Beobachten sich von selbst einstellen; Erschleichungen, welche das Phantasieren herbeiführte, werden Berichtigung erhalten, indem man auf die Erfahrung als die Erkenntnisquelle zurückgeht.

Das Wichtigste von dem, was noch zu thun übrig ist, besteht nun im Überschauen einer längeren Zeitreihe, wohinein die Dinge samt ihrem künstlichen und natürlichen Ursprunge gehören. So gewinnt man insbesondere diejenigen Vorkenntisse, welche teils in das Leichteste der Technologie einschlagen, teils den Verkehr unter den Menschen betreffen, woraus späterhin Anknüpfungspunkte für Naturgeschichte und Geographie sich ergeben. Aber auch der Geschichte muß hier vorgearbeitet werden, indem von Zeiten (wenn auch ohne alle nähere Bestimmung) gesprochen wird, da man die jetzigen Geräte und Werkzeuge noch nicht hatte, die heutigen Künste noch nicht kannte, die Materialien, welche aus fernen Ländern kommen, noch nicht besaß.

Für den eigentlichen synthetischen Unterricht setzen wir voraus, daß der bloß darstellende und der analytische während des ganzen Laufs der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten zu Hülfe kommen. Sonst bleibt der Erfolg, insbesondere die Verschmelzung des Gelernten mit dem, was der Lauf des Lebens herbeiführt, immer zweifelhaft. Der synthetische Unterricht soll viel Neues und Fremdes herbeiführen. Der allgemeine Reiz des Neuen muß hier mit angewöhntem Fleiß und mit dem eigentümlichen Interesse jedes Lehrgegenstandes zusammenwirken.

Bei den heutigestags viel besprochenen Angelegenheiten nicht bloß Italiens, sondern auch Griechenlands und des Orients, bei der jetzigen Verbreitung der Naturkenntnisse kann es nicht fehlen, daß selbst der frühern Jugend manches zu Ohren kommt, was der Gleichgültigkeit oder Abneigung vorbeugt, womit noch vor einem halben Jahrhundert Schulkenntnisse als etwas dem Leben Fremdartiges angesehen wurden. Gegenwärtig kann es nicht schwer sein, die Neugierde zu entfernten Gegenständen und selbst auf vergangene Zeiten hinzulenken, besonders wo Sammlungen von Seltenheiten und Altertümern in der Nähe sind. Solcher Reiz würde indessen

gegen die Mühe des Lernens nicht lange ausdauern, wenn nicht zugleich eine Meinung von der Notwendigkeit des Lernens verbreitet wäre. Hier kommen die gesetzlichen Forderungen der Schulen, besonders der Gymnasien, zu Hülfe. Die Familien wirken nun auf den Fleiß der Jugend; bei guter Regierung und Zucht erlangt man leicht die Willigkeit zum Lernen. Nicht so leicht wird ein echt wissenschaftliches Streben erreicht, welches noch über die Examina hinauswirke; dies weiset uns auf das mannigfaltige Interesse.*) Wäre das Interesse nicht schon der Zweck des Unterrichts, so müßte man es als das einzige Mittel betrachten, um seinen Erfolgen Haltbarkeit zu verleihen.

Das Interesse nun hängt zwar einerseits von der natürlichen Fähigkeit ab, die man nicht schaffen kann, andrerseits aber von den Gegenständen, welche sich darbieten.

Gegenstände, welche ein dauerndes und von selbst weit umher sich verzweigendes Interesse gewähren können, soll der synthetische Unterricht vorlegen. Was nur ein kurzes Vergnügen, eine leichte Unterhaltung giebt, ist geringfügig; es kann den Plan des Verfahrens nicht bestimmen. Was isoliert steht, keine anhaltende Beschäftigung veranlaßt, ist um desto weniger zu empfehlen, je weniger man entscheiden kann, welcher von den Hauptklassen des Interesse die Individuen sich vorzugsweise zuneigen werden. Dagegen haben solche Gegenstände den Vorrang, welche auf mancherlei Weise die Gemüter ansprechen, jeden nach seiner Art anregen können. Solchen Gegenständen muß man Zeit lassen, ihnen einen längeren Fleiß zuwenden; es ist alsdann zu hoffen, daß sie auf irgend eine Weise

---

*) Das Interesse wird nach Herbart teils durch die Erfahrung, teils durch den Umgang geweckt. Den Kenntnissen, welche die Erfahrung, und den Gesinnungen, welche der Umgang bereitet, soll sich der Unterricht anschließen. Der Erfahrung entspricht unmittelbar das empirische, dem Umgange das sympathetische Interesse. Bei fortschreitendem Nachdenken über die Erfahrungsgegenstände entwickelt sich das spekulative, beim Nachdenken über größere Verhältnisse des Umgangs das gesellschaftliche Interesse. Wir fügen auf der einen Seite noch das ästhetische, auf der andern das religiöse Interesse hinzu, welche beiden nicht sowohl in einem fortschreitenden Denken, als vielmehr in einer ruhenden Kontemplation der Dinge und der Schicksale ihren Ursprung haben. Umr. pädag. Vorlesungen, zweiter Teil, fünftes Kapitel § 83.

eingreifen, und es wird sich finden, welche Art des Interesse sie bei diesem und jenem gewonnen haben. Wo dagegen der Faden der Beschäftigung bald abreißt, da ist zweifelhaft, ob irgend eine Wirkung erfolgen, vollends ob ein dauernder Eindruck zurückbleiben wird.

Die Wahl eines Gegenstandes sei geschehen: so muß dessen Behandlung allerdings der Beschaffenheit desselben gemäß sein, damit die Jugend ihn erreichen könne. In den hierdurch veranlaßten Beschäftigungen gilt im allgemeinen die bekannte Regel, das Leichtere dem Schwerern, und insbesondere das Erleichternde demjenigen vorauszuschicken, was nicht ohne Vorkenntnisse mit Sicherheit kann gefaßt werden. Allein hierin die äußerste Pünktlichkeit fordern, heißt oft so viel, als das Interesse verscheuchen. Vollkommene Fertigkeit in Vorkenntnissen kommt spät und nicht ohne Ermüdung. Der Lehrer muß zufrieden sein, wenn die Fertigkeit so weit gediehen ist, daß er sie durch seine Nachhülfe beim Gebrauch ohne bedeutende Störung ergänzen kann. Den Weg so vollkommen ebnen, daß gar kein Sprung mehr nötig sei, heißt für die Bequemlichkeit des Lehrers sorgen, nicht für die der Schüler. Die Jugend klettert und springt gern, sie folgt nicht leicht dem ganz ebenen Pfade. Aber sie fürchtet sich im Dunkeln. Es muß hell sein, das heißt, der Gegenstand muß in einer solchen Ausbreitung vor Augen liegen, daß beim Fortschreiten auch das Weiterkommen, die Annäherung an entfernte Punkte wahrzunehmen sei.

---

3. Die formalen Stufen des Unterrichts.

J. F. Herbart: Umriß pädagogischer Vorlesungen. J. F. Herbart's Pädagogische Schriften, herausgegeben von O. Willmann. 2. Aufl., Band II, S. 535 ff. Leipzig 1880.

Es leuchtet sogleich ein, daß eine vielseitige Bildung nicht schnell geschafft werden kann. Schon das Viele kann nur nach einander gewonnen sein; alsdann aber soll noch die Vereinigung, Übersicht, Zueignung erfolgen. Darum ein Wechsel der Vertiefung und Besinnung. Denn wie die Auffassung des Mannigfaltigen nur allmählich geschehen kann, so auch die Vereinigung.

Man findet Lehrer, welche den größten Wert auf pünktliches Auseinandersetzen des Kleinern und Kleinsten legen, und auf ähnliche Weise das Gesagte von den Schülern wiederholen lassen. Andre unterrichten lieber gesprächsweise, und vergönnen auch ihren Schülern viel Freiheit im Ausdruck. Noch andre verlangen vorzugsweise die Hauptgedanken, diese aber in genauer Bestimmtheit und vorgeschriebenem Zusammenhange. Manche endlich sind nicht eher zufrieden, als bis ihre Schüler sich im regelmäßigen Denken selbstthätig üben.

Hieraus können zwar verschiedene Lehrweisen entstehn; es ist aber nicht nötig, daß eine derselben als Gewöhnung vorherrsche und die andern ausschließe; vielmehr kann man fragen, ob nicht jede derselben zur vielseitigen Bildung einen Beitrag leiste? Denn wo vieles soll gefaßt werden, da bedarf es der Auseinandersetzung, um nicht in Verwirrung zu geraten; weil es aber auch der Vereinigung bedarf, so mag diese gesprächsweise beginnen, durch Hervorheben der Hauptgedanken fortschreiten, im regelmäßigen Selbstdenken sich vollenden. Klarheit, Association, System, Methode.

Bei näherer Betrachtung findet sich, daß diese verschiedenen Lehrweisen einander nicht ausschließen dürfen, daß sie vielmehr bei jedem kleinern oder größern Kreise von Lehrgegenständen einander folgen müssen, und zwar in der angegebenen Ordnung. Denn

Erstlich: der Anfänger kann nur langsam gehn, und die kleinsten Schritte sind für ihn die sichersten; er muß bei jedem Punkte nur so lange verweilen, als für ihn nötig ist, um das Einzelne bestimmt aufzufassen. Während dieser Verweilung muß er seine Gedanken ganz darauf richten. Daher beruht für den ersten Anfang die Lehrkunst vorzüglich darauf, daß der Lehrer den Gegenstand in die kleinsten Teile zu zerlegen wisse, um nicht Sprünge zu machen, ohne es selbst zu merken.

Zweitens: was die Verbindung anlangt, so kann diese nicht bloß, und am wenigsten zuerst, systematisch vollzogen werden. Im System hat jeder Punkt seine bestimmte Stelle; an dieser Stelle ist er mit andern Punkten, die zunächst liegen, zunächst verbunden, aber auch von andern entferntern Punkten um eine bestimmte Distanz getrennt, und mit denselben nur durch bestimmte Mittelglieder

verbunden; auch ist die Art dieser Verbindung nicht überall die nämliche. Überdies soll im System nicht bloß gelernt, sondern auch gebraucht, angewendet, oftmals durch neue Zusätze, welche an gehörigen Orten einzuschalten sind, vervollständigt werden. Dies erfordert, daß man geübt sei, von jedem beliebigen Punkte ausgehend, zu jedem andern vorwärts oder rückwärts oder seitwärts die Gedanken zu bewegen. Darum soll ein System teils vorbereitet, teils eingeübt werden. Die Vorbereitung liegt in der Association, die Übung im methodischen Denken muß nachfolgen.

Für den Anfang, so lange Klarheit des Einzelnen die Hauptsache ist, passen kurze, möglichst verständliche Worte, und es wird oft ratsam sein, diese von einigen (wo nicht von allen) Schülern sogleich, nachdem sie gesprochen worden, genau wiederholen zu lassen. (Bekanntlich ist sogar taktmäßiges Zugleich-Sprechen aller Schüler nicht ganz ohne Erfolg in manchen Schulen versucht worden, und für die ersten Stufen des Unterrichts jüngerer Kinder kann es mitunter zweckmäßig sein.)

Für die Association ist freies Gespräch die beste Weise, weil hierdurch der Lehrling Gelegenheit bekommt, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Teil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten fällt, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen. Dadurch wird der Steifheit vorgebeugt, welche aus dem bloß systematischen Lernen entsteht.

Dagegen verlangt das System einen mehr zusammenhängenden Vortrag; und die Zeit des Vortrags muß sich von der Zeit der Wiederholung bestimmter absondern. Durch's Hervorheben der Hauptgedanken wird das System den Vorzug geordneter Kenntnisse fühlbar machen, durch größere Vollständigkeit die Summe der Kenntnisse vermehren. Beides wissen die Lehrlinge nicht zu schätzen, wenn der systematische Vortrag zu früh kommt.

Übung im methodischen Denken wird der Schüler durch Aufgaben, eigene Arbeiten und deren Verbesserung erlangen. Denn hieran muß sich zeigen, ob der Lehrling die Hauptgedanken richtig gefaßt hat, ob er sie in dem Untergeordneten wieder zu erkennen und darauf anzuwenden imstande ist.

Was hier von der anfänglichen Zerlegung und allmählichen Verbindung des Lehrstoffs gesagt worden, das paßt im kleinen und im großen auf die verschiedensten Lehrgegenstände und Fächer.

---

4. Das einheitliche Zusammenwirken einer Mehrheit von Lehrern.

H. Kern: Grundriß der Pädagogik, 2. Aufl., S. 241 ff. Berlin 1878.

Auf jeder Unterrichtsstufe ist vorauszusetzen, daß die vorhergehenden, auf welchen sie ruht, bereits erreicht waren. Wenn es nun auch möglich ist, im Unterrichte Abteilungen von Schülern, welche auf verschiedenen Stufen stehen, zu vereinigen, wird doch, sowie die Zahl der von einem Lehrer zugleich zu unterrichtenden Schüler eine gewisse Grenze nicht überschreiten darf, auch hier durch das Maß der einem Lehrer zu Gebote stehenden Kraft eine Grenze bestimmt, über welche hinaus eine Trennung der Gesamtheit, eine Sonderung in Klassen nötig wird, die verschiedenen Bildungsstufen entsprechen und ihren Unterricht getrennt und von verschiedenen Lehrern empfangen.

Indessen auch dies genügt noch nicht, wenn der Unterricht so weit fortgeschritten ist, daß ein Mann nicht mehr vermag, die Wissensgebiete, aus welchen der Unterricht einer Klasse in den verschiedenen Lehrfächern seinen Stoff entnimmt, vollständig und mit Selbstthätigkeit zu beherrschen. Sobald der Unterricht diese Stufe erreicht hat, muß selbst in einer Klasse eine Mehrheit von Lehrern in Wirksamkeit treten und damit mehr und mehr das Fachlehrersystem zur Geltung kommen.

Bedenkt man, daß der Unterricht den gesamten Gedankenkreis des Zöglings als ein Ganzes gestalten soll, daß er es auf jeder Unterrichtsstufe mit dem ganzen Menschen zu thun hat, daß er von seinem ersten Anfange bis zu seinem Abschlusse eine einzige zusammenhängende Arbeit sein soll und daß jede frühere Stufe als eine Vorstufe für die nächst höhere angesehen werden muß, so wird das Nach- und Nebeneinander mehrerer Lehrer eine nicht leichte Besorgnis erregen. Erwägen wir dagegen, daß jeder einzelne Lehrer eine bestimmt ausgeprägte Individualität und als solche nicht frei von aller Einseitigkeit ist, und daß er einer großen Zahl sehr

verschiedenartiger Schüler-Individualitäten gegenüber steht, deren richtige Behandlung an ihn die verschiedensten Ansprüche macht, so kann in der Mehrheit der Lehrer gerade eine Bürgschaft liegen teils gegen eine gewisse den Schülern drohende Einseitigkeit der Bildung, teils gegen eine Vernachlässigung einzelner Schüler.

Nachteil und Vorteil des Fachlehrersystem stehen also einander gegenüber; es gilt, bei der Einführung desselben das rechte Maß zu halten. Dieses scheint dadurch gewahrt zu werden, daß man das Klassenlehrersystem für die unteren Bildungsstufen festhält, und auf höheren, in welchen der Unterricht vom Lehrer ein Wissen verlangt, das er nur in einem Fache oder in wenigen verwandten Fächern besitzen kann, nicht das Fachlehrersystem an die Stelle des Klassenlehrersystems setzt, sondern ergänzend zu demselben hinzukommen läßt, jedoch, wie sich aus diesem Verhältnisse von selbst ergiebt, nur so weit, wie es nötig ist. Auch da, wo beide Systeme verknüpft sind, hat jede Klasse ihren Klassenlehrer (Ordinarius, Hauptlehrer). Die ihn ergänzenden Fachlehrer haben sich an ihn anzulehnen; die Verantwortlichkeit für die Konzentration des gesamten Klassenunterrichts fällt ihm zu. Im allgemeinen wird derjenige Lehrer Klassenlehrer sein müssen, dem in der Klasse der den Mittelpunkt des gesamten Klassenunterrichts bildende Unterricht übertragen ist.

Durch die im vorstehenden beschriebene Verbindung des Klassenlehrer- und Fachlehrer-Systems sind nicht alle mit der Mehrheit der Lehrer zusammenhängenden Gefahren beseitigt. Die Einheit des Unterrichts muß auch in Beziehung auf das Nacheinander desselben gesichert, der Unterricht aller Klassen in einem Geiste erteilt werden; jeder folgende Unterricht muß sich aufs genaueste an den vorhergehenden anschließen. Für diesen die ganze Schule umfassenden innern Zusammenhang des Unterrichts Sorge zu tragen, ist eine Hauptaufgabe dessen, dem die Leitung der ganzen Schule obliegt, des Direktors (Rektors, Schulvorstehers). Aber weder ihm, noch den Klassenlehrern derjenigen Klassen, in denen mehrere Lehrer unterrichten, ist die Erfüllung ihrer auf die Einheit des gesamten Unterrichts bezüglichen Pflichten möglich, wenn nicht alle Lehrer dasselbe wollen, wenn sie nicht harmonisch zusammenwirken, wenn ihre Gesamtheit nicht eine „beseelte Gesellschaft" bildet. Es

ist nicht zu leugnen, daß ein Direktor, welcher durch seine pädagogische Tüchtigkeit auch noch so bedeutend ist, es dennoch nicht dahin zu bringen vermögen wird, daß alle mit ihrer Thätigkeit in einander greifen, durch ein gleiches Wollen wie zu einer Person verbunden sind und zur Erreichung derselben Zwecke gleiche Mittel anwenden, falls sie infolge ungleichartiger Vorbildung für ihren Beruf in ihren wissenschaftlichen Anschauungen sowie in den Zielen ihres Strebens differieren und bei der Beurteilung pädagogischer Fragen von ungleichen Principien ausgehen. Wo für die pädagogische Bildung der künftigen Lehrer wenig oder nichts geschieht, ist freilich nicht einmal auf ein Interesse für pädagogische Fragen zu rechnen und daher noch viel weniger eine Übereinstimmung in deren Beantwortung zu erzielen. Kein Wunder, wenn sich dann jeder das Feld seiner Thätigkeit abgrenzt, um es für sich allein in Anspruch zu nehmen. So werden aus Erziehern, die es immer mit der ganzen Person des Zöglings zu thun haben sollten, Vertreter eines bestimmten Unterrichtsfaches, denen es allein um das Wissen des Zöglings in diesem Fache zu thun ist. Von einem erziehenden Unterrichte ist dann in Wahrheit keine Rede mehr.

---

5. Das Gedächtnis.

W. Schrader: Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 4. Aufl., S. 22 ff. Berlin 1882.

Wie der Geist durch die Vernunft die Ergebnisse seiner Thätigkeit unter einander bezieht und ausgleicht, so bezieht er dieselben mittelst des Gedächtnisses auf sich selbst als auf ein einheitliches und stetiges Wesen, d. h. er wandelt sie durch das Gedächtnis in seinen festen Besitz um, über welchen er alle Zeit nach seiner Bestimmung mit Freiheit verfügen kann. Weit entfernt also, daß das Gedächtnis eine besondere Kraft des Geistes sei, welche mit seinen übrigen Thätigkeitsformen nur in einem äußeren Verbande stehe, von denselben unabhängig sei und somit vermöge ursprünglicher Beanlagung in einer besonderen Stärke bei etwaiger gleichzeitiger Schwäche der andern vorhanden sein könne, ist dasselbe vielmehr recht eigentlich ein Geschöpf unseres Willens, und es wird um so kräftiger sein, je unumschränkter sich unser Geist der äußeren

Eindrücke durch Erkennen, Anschauen und Empfinden bemächtigt hat, und je entschiedener er willens ist, dieses Ergebnis seiner Arbeit festzuhalten. Nicht also wird die Kraft des Gedächtnisses durch eine besondere Schärfe des Verstandes oder durch die Lebhaftigkeit der Empfindung beeinträchtigt, sondern, je entschiedener die übrigen Thätigkeitsformen ihre Objekte durchdrungen und in sich aufgenommen haben, um so leichter wird es dem Geiste, diese Ergebnisse in sich zu befestigen und durch immer neue Akte der Beziehung unter einander und zu seinem einheitlichen Leben bereiter und gefügiger zu machen. Wo also bei guter Verstandesbildung, bei klarer Anschauung, bei lebhaftem Gemüte sich Schwäche des Gedächtnisses findet, da folgt diese Schwäche nicht etwa aus der Stärke jener Funktionen, als ob der Geist nur ein mechanisch abgemessenes Gewichtsverhältnis seiner Richtungen ertragen könne, sondern sie folgt aus der Schwäche an einheitlichem und festem Willen. Sie ist also ein Mangel des geistigen Lebens überhaupt, welches sich gegen seine Erlebnisse gleichgiltig und flatterhaft verhält und dieselben der Aufbewahrung und weiteren Verwertung nicht würdig achtet. Daher geht die Zerstreutheit und der Leichtsinn mit der Gedächtnisschwäche Hand in Hand. Wo aber umgekehrt Menschen von geringerer Verstandesschärfe oder auch von minder entwickeltem Gefühl sich durch ein gutes Gedächtnis auszeichnen, da hat man diese Eigenschaft an ihnen als einen Erfolg ihres energischen Willens zu ehren, welcher das Streben bekundet, den schwer gewonnenen Früchten ihrer übrigen Geistesthätigkeit gemäß zu leben und sich dieselben nicht wieder entgehen zu lassen.

Dem Gedächtnis dienen die Erinnerung und die Gewöhnung als Vorstufen; schon aus dem Namen ergiebt sich, wie groß auf beiden Stufen der Anteil der eigenen Geistesthätigkeit sei. Besteht aber die Thätigkeit des Gedächtnisses überhaupt in der Beziehung der durch die übrigen Geistesfunktionen erlangten Ergebnisse auf den Geist in seiner Einheit, so folgt, daß das Gedächtnis weder eine völlig nebengeordnete Stellung neben jenen Thätigkeitsformen einnehmen, noch etwa einer derselben allein oder vorwiegend angehören kann. Vielmehr alles, was wir gedacht, angeschaut oder empfunden haben, vergegenwärtigen wir uns immer aufs neue durch diejenige Form der beziehenden Geistesthätigkeit, welche wir

Gedächtnis nennen, und welche uns somit durch ihre oft wiederholten und immer kräftiger und klarer wiederkehrenden Thathandlungen zu einem festen Verfahren innerhalb der einzelnen Geistesbahnen und in unserem geistigen Leben überhaupt zu Methoden, Regeln und Grundsätzen verhilft. Es zeugt somit von geringem Verständnis des gesamten geistigen Lebens und noch weniger von einer richtigen Auffassung der Erziehungsaufgabe, wenn man von dem Gedächtnis als einer untergeordneten Geisteskraft halb verächtlich spricht und der Ausbildung dieser Thätigkeitsform eine geringere Aufmerksamkeit als den übrigen zuwendet. Richtig ist freilich, daß man der freien Entwicklung des Geistes durch eine übermäßige Pflege des Gedächtnisses Schaden zufügen kann, da das Streben nach Festhaltung der erlangten Bildungsergebnisse bei den häufig und gleichförmig wiederkehrenden Operationen leicht zur Anwendung äußerer und gewissermaßen mechanischer Hilfsmittel verleitet. Die gleiche, wenn auch anders geartete Gefahr droht aber auch bei einseitiger Bevorzugung des Verstandes und der übrigen Thätigkeitsformen, und es folgt hieraus nur von neuem die Regel, daß der weise Erzieher sein Absehen unverwandt auf die harmonische Entwicklung des gesamten Geistes in allen seinen Lebensformen zu einer einheitlichen Fülle zu richten hat.

Nach diesen beziehenden Formen der Geistesthätigkeit stellt sich aber die Einheit der Bildung in der Geistesgegenwart dem Takt und dem Gewissen dar, und wenn auch von diesen drei Eigenschaften die erste dem Verstande, die zweite der Einbildungskraft und die dritte dem Gemüte näher verwandt ist, so wird doch jede derselben so mannigfach durch die Ausbildung der beiden ihr ferner stehenden Geisteskräfte angeregt und geregelt, daß sie in höchster Vollendung in einander zu fließen scheinen und die lebendige Fülle des Geistes in seiner Einheit und Totalität zur Erscheinung bringen. Dies erhellt auch daraus, daß sämtliche drei Eigenschaften in nächster Beziehung zu dem handelnden Subjekte d. h. zu dem Willen stehen und von diesem aus ihre Anwendung und Verwertung finden. Denn geistesgegenwärtig, taktvoll, gewissenhaft nennen wir nicht denjenigen, welcher rasch erkennt, sicher anschaut, oder richtig empfindet, sondern welcher seine Erkenntnis, sein Anschauen, sein Gefühl unmittelbar und mit sicherem Selbstbewußtsein

in Handlungen umzusetzen weiß, so daß diese Eigenschaften in ihrer lebendigen Äußerung die Frucht des gesamten Bildungsvorganges nach seiner inneren Harmonie und nach seiner Beziehung zu dem bestimmenden Willen entfalten. Mit anderen Worten: der Besitz dieser Eigenschaften befähigt den Menschen zu dem Leben in der Weisheit und entwickelt ihn zur freien gottähnlichen Persönlichkeit.

---

6. Die Anschauung als das Fundament des Unterrichts.

J. H. Pestalozzi. Nach der „Systematischen Darstellung der Pädagogik Joh. Heinr. Pestalozzi's mit durchgängiger Angabe der quellenmäßigen Belegstellen aus seinen sämtlichen Werken" von A. Vogel. S. 137 ff. Hannover 1886.

Das Ziel der Ausbildung des menschlichen Geistes ist im wesentlichen seine Erhebung von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen. Deutliche Begriffe aber sind dem Kinde nur diejenigen, zu deren Klarheit ihm seine Erfahrung nichts mehr beizutragen vermag. Dieser Grundsatz entscheidet erstlich über die Stufenfolgen der zu entwickelnden Kräfte und Fertigkeiten, durch welche die allmähliche Anbahnung der Klarheit aller Begriffe erzielt werden muß; zweitens über die Stufenfolge der Gegenstände, nach welcher die Übungen in den Definitionen mit den Kindern angefangen und fortgeschritten werden muß, und endlich über den Zeitpunkt, in welchem Definitionen jeder Art für das Kind wirkliche Wahrheiten enthalten können.

Offenbar muß die Klarheit der Begriffe durch den Unterricht bei dem Kinde bearbeitet werden, ehe man in ihm die Fähigkeiten voraussetzen kann, das Resultat derselben, den deutlichen Begriff, oder vielmehr die wörtliche Darlegung desselben zu verstehen.

Der Weg zu deutlichen Begriffen beruht auf einer ihrem Verstande angemessenen Anordnung des Klarmachens aller Gegenstände, deren Deutlichkeit man bezweckt. Diese Anordnung aber beruht hinwieder auf der Vereinigung aller Kunstmittel, durch welche die Kinder dahin gebracht werden, sich über die Beschaffenheit aller Dinge, und vorzüglich über Maß, Zahl und Form eines jeden Gegenstandes bestimmt auszudrücken. Auf diesem Wege und auf keinem andern kann das Kind zu einer das Wesen eines

Gegenstandes in seinem ganzen Umfange umfassenden Erkenntnis desselben, und dadurch zur Fähigkeit hingeführt werden, ihn zu definieren, d. i. das Wesen desselben in seinem ganzen Umfange mit der höchsten Bestimmtheit und Kürze wörtlich darzulegen. Alle Definitionen, d. i. alle solche bestimmte wörtliche Darlegungen des Wesens irgend eines Gegenstandes, enthalten indessen für das Kind nur insoweit wesentliche Wahrheiten, als sich dasselbe des sinnlichen Hintergrundes des Wesens dieser Gegenstände mit großer lebendiger Klarheit bewußt ist. Wo ihm die bestimmteste Klarheit in der Anschauung eines ihm definierten sinnlichen Gegenstandes mangelt, da lernt es bloß mit Worten aus der Tasche spielen, sich selbst täuschen und blindlings an Töne glauben, deren Klang ihm keinen Begriff beibringen, oder einen andern Gedanken veranlassen wird, als daß es eben einen Laut von sich gegeben habe. Hinc illae lacrymae! Schwämme wachsen beim Regenwetter schnell aus jedem Misthaufen; und auf die gleiche Weise erzeugen anschauungslose Definitionen ebenso schnell eine schwammigte Weisheit; die aber am Sonnenlicht sehr schnell sterben und den heiteren Himmel als das Gift ihres Daseins anerkennen muß. Das grundlose Wortgepränge einer solchen fundamentlosen Weisheit erzeugt Menschen, die sich in allen Fächern am Ziel glauben, weil ihr Leben ein mühseliges Geschwätz von diesem Ziele ist; aber sie bringen es nie dahin, danach zu laufen, weil es durch ihr Leben niemals in ihrer Anschauung jenen anziehenden Reiz hatte, der wesentlich notwendig ist, irgend eine menschliche Anstrengung zu erzeugen. Unser Zeitalter ist voll solcher Menschen, und es liegt an einer Weisheit krank, die uns zum Ziel des Wissens, wie Krüppel auf die Rennbahn, pro forma hinträgt, ohne daß sie dieses Ziel jemals zu ihrem Ziele machen könnte, ehe ihre Füße kuriert worden sind.

Den Definitionen geht wesentlich die Kraft der Beschreibung voraus. Was mir ganz klar ist, das kann ich um deswillen noch nicht definieren, wohl aber beschreiben, d. i. ich kann von ihm bestimmt sagen, wie es beschaffen ist; ich kenne bloß den Gegenstand, das Individuum; seine Gattung und seine Art kann ich ihm aber noch nicht anweisen. Was mir aber noch nicht ganz klar ist, von dem kann ich nicht bestimmt sagen, wie es beschaffen ist, geschweige was es ist; ich kann es nicht einmal beschreiben, geschweige, daß ich

es definieren könnte. Wenn mir nun ein Dritter die Worte in den Mund legt, wodurch ein andrer, dem die Sache klar war, dieselben Leuten von seinem Schlage deutlich macht, so ist sie um deswillen mir noch nicht deutlich, sondern sie ist und bleibt insoweit die deutliche Sache des andern und nicht die meinige, als die Worte dieses andern das für mich nicht sein können, was sie für ihn sind; der bestimmte Ausdruck der vollendeten Klarheit seines Begriffes.

Der Zweck, den Menschen mit psychologischer Kunst und nach den Gesetzen des physischen Mechanismus zu deutlichen Begriffen und ihrem letzten Mittel, zu Definitionen zu führen, ruft eine diesem letzten Mittel wesentlich vorausgehende Kettenfolge aller Darstellungen der physischen Welt hervor, die von der Anschauung einzelner Gegenstände zu ihrer Benennung, von ihrer Benennung zur Bestimmung ihrer Eigenschaften, das ist zur Kraft ihrer Beschreibung, und von der Kraft, sie zu beschreiben, zur Kraft, sie zu verdeutlichen oder sie zu definieren, allmählich fortschreitet. Weisheit in der Führung zur Anschauung ist also offenbar der Anfangspunkt, auf welchen die Kettenfolge der Mittel, zu deutlichen Begriffen zu gelangen, gebaut werden muß, und es ist offenbar, daß das letzte Ausreifen des Zieles alles Unterrichtes, die Deutlichkeit eines jeden Begriffes, ebenso wesentlich von der vollendeten Kraft seines ersten Entkeimens abhängt.

Wo im weiten Kreis der allwirkenden Natur irgend ein Gegenstand in seinem Keime unvollkommen gebildet ist, da hat sie ihre Kraft, ihn durch reifende Vollendung zur Vollkommenheit zu bringen, verloren. Alles, was nicht in seinem Keime vollendet ist, das wird in seinem Wachstum, d. i. in der äußeren Entwicklung seiner Teile, verkrüppelt; dieses ist in den Produkten Deines Geistes so wahr, als in den Produkten Deines Gartenbeetes; es ist in dem Resultate jedes einzelnen Anschauungsbegriffes so wahr, als in dem bestimmten Zustande eines ausgewachsenen Krauthauptes.

Der Gang des Zusammenhanges der Anschauungskraft und der Denkkraft ist im näheren dieser: die Anschauungskraft führt, wenn sie nicht unnatürlich, verwirrt und irre gelenkt wird, den Menschen schon an sich selber unter allen Umständen zu einzelnen klaren Vor-

stellungen über die Gegenstände seiner Umgebung, d. h. zu einzelnen Fundamenten der naturgemäßen Belebung seiner Denkkraft. Aber soweit diese klaren Vorstellungen nur in der sinnlichen Anschauung begründet und nur durch sie belebt sind, thun sie der Menschennatur auf keine Weise ein Genüge. Diese will die ihr sinnlich klar gewordenen Vorstellungen in sich selbst zu deutlichen Begriffen erheben; sie will die Gegenstände ihrer Anschauung mit selbständiger Kraft zusammenstellen, trennen und untereinander vergleichen; sie will sie als vorbereitendes Bildungsmittel ihrer Urteilskraft benutzen; sie will sie logisch bearbeiten. Sie muß es wollen. Das Vermögen der Denk- und Urteilskraft, das in ihr liegt, zwingt sie unumgänglich dazu. Alle Welt benutzt diese Kraft; alle Welt denkt und urteilt. Indes ist diese Kunst, den Übergang vom klaren Bewußtsein einzelner Anschauungsgegenstände zum richtigen Denken und Urteilen über dieselben durch naturgemäß organisierte und in psychologischen Stufenfolgen geordnete Unterrichtsmittel zu erleichtern, nichts weniger als in einem hohen Grade ihrer Vollendung und Solidität in unseren Händen. Seitdem die Welt steht, arbeitet man an den Mitteln, den Übergang der Ausbildungsmittel der Anschauungskraft zu demjenigen der Denkkraft dem Menschengeschlecht durch die Kunst zu erleichtern und den, aus der einfachen Anschauung der Gegenstände der Natur hervorgehenden bon sens in demselben zur logisch gesicherten Denk- und Urteilskraft zu erheben. Aber sowie man in den Routine-Ausbildungsmitteln der Anschauungs- und Sprachkraft den Weg der Natur verlassen und sich auf den Wegen eitler Verkünstelungsmittel einer tiefgreifenden und verderblichen Unnatur in die Arme geworfen, so ist dieses auch in Rücksicht auf diejenigen Mittel wahr, die unser Verkünstelungsverderben zur Ausbildung unserer Denkkraft so viel als allgemein gebraucht. Es ist unwidersprechlich, man ist in den diesfälligen Versuchen und Mitteln von der wahren Basis dieser Kunst, von der eigentlichen Übung im sorgfältig richtigen Zusammenstellen, Trennen und Vergleichen der Anschauungsgegenstände vielseitig abgewichen, und will die Kinder immer mehr, einerseits durch willkürliche und unnatürliche Ausdehnung oberflächlich und einseitig ins Auge gefaßter Reflexionsgegenstände, andrerseits durch die Erlernung der Logik, d. h. durch die, ich weiß nicht, ob ich sagen soll, deutliche

oder raffinierte Erklärung der ewigen Gesetze, die der Denkkraft zum Grunde liegen, denken lehren.

Aber sowie der erste Weg der Vervielfältigung oberflächlich und einseitig aufgefaßter Erkenntnisse, anstatt die Entfaltung der Denkkraft wahrhaft zu fördern, im Gegenteil ihrer naturgemäßen Entfaltung die größten Hindernisse in den Weg legt, so kämen auf der anderen Seite die ewigen Gesetze, die der naturgemäßen Entfaltung der menschlichen Denkkraft zu Grunde liegen von Zöglingen, die im wirklichen, einfach mit der Anschauung verbundenen Zusammenstellen, Trennen und Vergleichen der Gegenstände zum vorschreitenden Gebrauche der Denkkraft noch nicht genugsam vorbereitet sind, durchaus nicht in ihrer Wahrheit und Tiefe auf eine Weise verstanden werden, daß sie als wirklich allgemein brauchbares, bildendes und stärkendes Mittel dieser Kraft selber angesehen werden könnten. Die Logik bleibt in dieser Rücksicht für sie, solange sie sie auch in den Händen und im Kopfe herumdrehen, im stärksten Sinne des Wortes ein verschlossenes Buch.

So wenig, als die naturgemäße Entfaltung der menschlichen Denk- und Urteilskraft von der Ausdehnung und Menge oberflächlich erkannter Anschauungs- und Reflexionsgegenstände ausgeht, so wenig geht sie aus der oberflächlichen Erkenntnis der ewigen Gesetze der Denkkraft, und der daraus fließenden Regeln ihrer Anwendung hervor. Beides, sowohl die willkürliche Ausdehnung oberflächlicher und den Verhältnissen und Lagen des Kindes unanpassender Erkenntnisse, als das unnatürliche Voreilen der Erlernung der logischen Regeln vor den genugthuenden Übungen der logischen Kraft, führt unser Geschlecht mitten in seiner Bestrebung, die Bildungskunst der menschlichen Denkkraft zu vervollkommnen, immer mehr von der reinen Basis dieser Kunst ab und auf Verkünstelungsmittel einer Bildung, die die Denkkraft selber, anstatt sie zu entfalten, widernatürlich in sich selber aufdunset, verwirrt, abschwächt und stille stellt.

Es ist unstreitig, der naturgemäße Gang der Kunst in der Entfaltung der menschlichen Denkkraft muß mit dem naturgemäßen Gang, den das menschliche Leben zur Entfaltung dieser Kraft selbst geht, in Übereinstimmung gebracht werden; und sowie der Mensch naturgemäß sich nicht durch erläuternde Erheiterungen von dem Wesen

der Liebe und des Glaubens, sondern durch die Thatsache des wirklichen Glaubens und der wirklichen Liebe zu der Kraft des Glaubens und der Liebe erhebt, so erhebt er sich ebenso wenig durch erläuternde Erheiterungen der ewigen Gesetze, die der menschlichen Denkkraft zu Grunde liegen, sondern durch die Thatsache des Denkens zur gebildeten Kraft dieses Vermögens selber.

So geht also unsere ganze Geistesbildung von der Anschauung von Gegenständen aus, die unsere äußeren Sinne ansprechen und beleben, ähnlich wie die sittliche Bildung wesentlich von der inneren Anschauung unser selbst, d. i. von Eindrücken, die unsere innere Natur belebend ansprechen, ausgeht. Die Natur knüpft den ganzen Umfang der Eindrücke unsrer Sinne an unser Leben. Alle unsre äußeren Erkenntnisse sind Folgen der Sinneneindrücke desselben. Selbst unsere Träume gehen aus denselben hervor. Der in allen unseren Kräften liegende Selbsttrieb zur Entfaltung der Kräfte unserer Sinne und Glieder macht uns unwillkürlich sehen, hören, riechen, schmecken, fühlen, greifen, gehen u. s. w. Aber unser Hören, Sehen, Schmecken, Fühlen, Gehen, Greifen ist nur insoweit bildend für uns, als es die Kräfte unsres Auges zum richtig sehen, die Kräfte unsres Ohres zum richtig hören u. s. w. hinführt. Diese Bildung zum richtig sehen, hören, fühlen u. s. w. hängt von der Vollendung, von der Reifung der Eindrücke, welche die Anschauungsgegenstände der Welt auf unsere Sinne gemacht haben, ab. Wo immer der Eindruck einer Anschauungskenntnis nicht vollendet in unseren Sinnen gereift ist, da erkennen wir den Gegenstand selber nicht im Umfange der Wahrheit, in der er vor unseren Sinnen steht. Wir erkennen ihn nur oberflächlich; seine Erkenntnis ist nicht bildend. Sie ergreift den Bildungstrieb unserer Natur nicht im ganzen Umfange seines Wesens und seiner Kraft. Seine Folgen sind deswegen auch nicht befriedigend für unsere Natur, und was in seinen Wirkungen für die Menschennatur nicht befriedigend ist, das ist in seinen Ursachen und Mitteln insoweit nicht naturgemäß begründet.

Es erhellt hieraus genugsam, daß jede Erkenntnis von der Anschauung ausgehen, und auf sie müsse zurückgeführt werden können. Und wenn ich jetzt zurücksehe und mich frage: Was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts

geleistet? — so finde ich: Ich habe den höchsten, obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung, als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis, festgesetzt, und mit Beseitigung aller einzelnen Lehren das Wesen der Lehre selbst und die Urform aufzufinden gesucht, durch welche die Ausbildung unseres Geschlechts durch die Natur selber bestimmt werden muß.

Indem ich aber dieses that, habe ich, ich konnte nicht anders, zugleich gefunden, daß das Unterrichtswesen unseres Weltteils, wie es jetzt öffentlich, allgemein für das Volk betrieben wird, die Anschauung ganz und gar nicht als den obersten Grundsatz des Unterrichts anerkennt, daß dasselbe von der Urform, innerhalb welcher die Ausbildung unseres Geschlechts durch das Wesen unsrer Natur selber bestimmt wird, durchaus nicht die nötige Kunde nimmt; daß es vielmehr das Wesen aller Lehre dem Wirrwarr isolierter einzelner Lehren aufopfert, und mit Auftischung aller Arten von Brockenwahrheiten den Geist der Wahrheit selber tötet und die Kraft der Selbständigkeit, die auf ihr ruht, im Menschengeschlecht auslöscht. Ich habe gefunden, und es lag mir offen am Tage, daß dieses Unterrichtswesen seine einzelnen Mittel weder auf Elementargrundsätze, noch auf Elementarformen zurückführt, daß es vielmehr durch Vernachlässigung der Anschauung als des absoluten Fundaments aller Erkenntnis sich selber außer stand setzt, durch irgend eines seiner Brockenmittel, weder den Zweck des Unterrichts, deutliche Begriffe zu erzielen, noch auch die beschränkteren Resultate, die es selber bezweckt, zur unbedingten Notwendigkeit zu erheben.

Dieses Verkünstelungswesen unserer Zeit mit allen Folgen der Abschwächung, Untergebung und Verwirrung hat in geistiger Hinsicht seine Quellen und Ursachen vorzüglich im Mangel einer psychologisch genugthuenden Organisation der Bildungsmittel der Anschauungs-, Sprach- und Denkkraft zu suchen, und kann nur gehoben werden durch eine psychologische Führung, insbesondere zur vernünftigen Anschauung aller Dinge, als dem Fundamente der Denkkraft.

Eine solche Führung ist aber ohne Mitwirkung der Kunst bei den Menschen, wie sie sind, nicht denkbar und nicht zu erwarten.

Die Anschauung muß nämlich, sofern sie als der Punkt betrachtet wird, von dem der Unterricht ausgeht, von der Anschauungskunst,

welche die Lehre der Verhältnisse aller Formen ist, gesondert werden; als allgemeines Fundament der Elementarmittel des Unterrichts geht sie der Anschauungskunst lange vorher. Wenn man die Anschauung im Gegensatz der Anschauungskunst einzeln und für sich betrachtet, so ist sie nichts anderes, als das bloße vor den Sinnen stehen der äußern Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindrucks. Mit ihr fängt die Natur allen Unterricht an. Der Säugling genießt ihn, die Mutter giebt ihn; aber die Kunst hat nichts gethan, hierin mit der Natur gleichen Schritt zu halten. Um diese ihre Aufgabe zu erfüllen, muß die Anschauungskunst das, was die Natur zerstreut, in großer Entfernung und in verwirrten Verhältnissen uns vorlegt, in einen engern Kreis und in regelmäßigen Reihenfolgen zusammenstellen und unsern fünf Sinnen nach Verhältnissen näher bringen, welche unsere äußere und innere Empfänglichkeit aller Eindrücke erleichtern und stärken und unsere Sinne selbst dahin erheben, uns die Gegenstände der Welt täglich zahlreicher, dauerhafter und richtiger vorzustellen.

Der Gang der Natur in der Entfaltung der Anschauungskraft ist an die Wahrheit der Lage des Individuums, dessen Anschauungsvermögen gebildet werden soll, gebunden. Sein Einfluß auf die Entfaltung dieser Kraft hängt gänzlich von der Erscheinung der Gegenstände ab, wie solche dem Kind in der Wahrheit seiner Umgebung vor die Sinne gelangen. Die Kunst der Elementarbildung kann diese Erscheinungen vermehren, sie kann ihren Reiz erhöhen, sie kann ihn ordnen, sie kann ihn lehrreicher und als ihr Bildungsmittel auf die Menschennatur eingreifender machen. Und dieses alles kann sie von der Wiege auf. Sie soll es auch. Aber sie soll es nur in dem bestimmten Zusammenhang mit dem Gang, den die Natur in der Darstellung der Anschauungsgegenstände beim Kinde selbst geht, und diese ist an der Darstellung an die Wahrheit und Wirklichkeit der Lagen, Umstände und Verhältnisse, in denen das Kind, dessen Anschauungsvermögen durch den Eindruck und die Benutzung dieser Erscheinungen gebildet werden soll, gebunden. Die Kunst darf ihren diesfälligen Einfluß nicht außer dem Zusammenhang mit der Wahrheit und Wirklichkeit dieser Lagen, noch weniger im Widerspruch mit derselben versuchen. Sie soll weder durch ihren Einfluß auf die Vermehrung der Anschauungsgegenstände,

noch durch ihre Anordnung, noch durch die Erhöhung ihrer Reize, nachteilig auf den Gang der Natur, der in seinem Einfluß auf die Entfaltung des Anschauungsvermögens des Kindes an die Wahrheit und Wirklichkeit der Lage und Umstände, in denen es lebt, gebunden ist, einwirken. Thut sie es, so ist sie nicht wahre Kunst, sie ist nicht elementarisch begründet, sie ist zum erniedrigten Mittel unserer Zeitverkünstelung und ihres Verderbens herabgesunken, und die elementarische Kraft der wahren Erziehungskunst, dessen Schild sie aushängt, ist nicht in ihr. Die wahre Kunst soll und darf ihren Zögling auf keine Weise außer dem festen Zusammenhang mit dem Gang der Natur in der Entfaltung unserer Kräfte und ebensowenig im Widerspruch mit den bildenden Anschauungseindrücken, die aus der Wahrheit und Wirklichkeit der Lage, der Umstände und der Verhältnisse, in denen ihr Zögling lebt, hervorgehen und hervorgehen sollen, anreizen, beleben und ergreifen.

Nur auf diese Weise wird die Anschauungskraft durch die Anschauungskunst wahrhaft gebildet, so daß nunmehr das Anschauungsvermögen des Menschen durch sie in jedem Stand und in jedem Verhältnis zu dem Grad der Kraft gebracht wird, die erforderlich ist, die Anschauungseindrücke seiner Umgebungen und Verhältnisse mit klarem Bewußtsein als sichere Fundamente seines Denkens und Urteilens über eben diese Gegenstände mit Freiheit und Sicherheit zu benützen.

---

7. Vom Konkreten zum Abstrakten.

O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung. 2. Band. S. 327 ff. Braunschweig 1889.

Anschauung und Denken sind aufeinander angewiesen, die Begriffsbildung bedarf des aus der Anschauung stammenden Gemeinbildes als ihrer Unterlage; die mittels des Wortes geschehende Begriffsübertragung bedarf des Belegs durch Anschauungen, um nicht mit leeren Zeichen zu arbeiten; andrerseits aber muß vom Anschauen zum Denken fortgeschritten werden, wenn in der Erscheinung das Wesen ergriffen werden soll. In diesem Sinne findet der Ausspruch Kants Anwendung: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, An-

schauung ohne Begriffe sind blind"; nur muß der Kantische Irrtum fern bleiben, daß alles Erkennen seinen Stoff aus der Anschauung zu entnehmen habe. Anschauung und Begriff, Konkretes und Abstraktes dienen sich gegenseitig als Apperceptionsmittel; durch das Konkrete wird das Abstrakte vorstellig, mittels des Abstrakten wird das Konkrete begriffen.

Bei dieser Verschränkung des sinnlichen und des gedanklichen Elements läßt sich nicht schlechthin vorschreiben, welches im Unterrichte den Vortritt haben solle; doch gilt a potiori die Regel: Vom Konkreten zum Abstrakten, von der Anschauung zum Begriffe. Sie schließt sich an den Gang der Erkenntnis an, welche vom Sinnlichen beginnt, und sie wiederholt die ersten beiden Glieder der Reihe: aufnehmen, geistig durchdringen, anwenden, oder der gleichgeltenden empirisch, logisch, technisch. Allein so gewiß der analytische Weg den synthetischen neben sich hat, kann auch das Abstrakte den Ausgangspunkt bilden, und in den vielen Fällen, wo der Schüler durch das Wort schon einen Begriff des Gegenstandes hat, kann mit diesem begonnen und zu dessen Erfüllung oder Ergänzung durch die Anschauung vorgeschritten werden. Es kann selbst das Konkrete den Schlußpunkt bilden und die logische Bearbeitung nur ein Mittel sein, die Anschauung zu reifen und zu vertiefen, wie dies beim naturgeschichtlichen Unterrichte der Fall ist, insofern derselbe das Auge für die Natur, den Natursinn zu bilden hat.

In den verschiedenen Disciplinen nimmt das Verhältnis von Konkretem und Abstraktem verschiedene Gestalt an. In der Grammatik tritt es als das Verhältnis von Regel und Beispiel, d. i. von Sprachgesetz und Spracherscheinung auf. Das Beispiel ist leichter aufzufassen, es haftet besser, es dient bei der Anwendung als Muster und legt analoge Bildungen nahe. Dem Beispiele gegenüber erscheint die Regel trocken und schmacklos, allein ihr Wert ist darum doch nicht gering; sie läßt ganze Klassen von Erscheinungen beherrschen, führt sie wenigstens teilweise auf ihren Grund zurück und macht sie darum im eigentlichen Sinne verstehen; sie giebt der Anwendung zwar keine Muster, aber eine Richtschnur, sie veranlaßt einen Schluß zu bilden, welcher höher steht als die Analogie; ihr Vortritt ermöglicht es, daß der Schüler selbst Beispiele bilde, also

heuristisch mitarbeite. Die Vorteile beider Momente werden erreicht, wenn den sorgfältig gefaßten Regeln Musterbeispiele beigegeben werden, welche dem Gedächtnisse einzuverleiben sind, während die Regeln nicht memoriert, sondern nur gemerkt werden mögen.

Der onomatische Sprachunterricht hat mit Anschauung und Begriff noch in anderer Weise zu rechnen. Die Wörter, die er einzuprägen hat, sind ein Abstraktes, dem die Sachvorstellungen als Konkretes entsprechen, und es ist für das Merken nicht gleichgültig, mit welcher Lebhaftigkeit diese Sachvorstellungen reproduziert werden. Die Vokabel aquila haftet besser, wenn sie an die Anschauung des Adlers, als wenn sie nur an das deutsche Wort, bei welchem die Sachvorstellung leiser mitschwingt, angeknüpft wird. Dieser Umstand gab Comenius den Antrieb, die Janua zum Orbis pictus zu machen, der für das Vokabellernen ein zweckmäßiges Lehrmittel war. Im einzelnen läßt sich vielfach nach dem gleichen Principe vorgehen; die Vokabeln für die Teile der Rüstung der homerischen Helden werden leicht und dauernd gemerkt, wenn sie an eine Zeichnung derselben angeknüpft werden; an Bilder lassen sich am besten die ersten Übungen im Sprechen einer fremden Sprache anlehnen, in welchem Punkte die Philanthropinisten einmal das Richtige trafen, nur daß sie in der Wahl der Bilder mißgriffen.

Was in der Grammatik Regel und Beispiel, das ist in der Mathematik Lehrsatz und Exempel, und es gilt hier ähnliches wie dort. Aber in der Mathematik ist die Bedeutung des allgemeinen noch größer als in der Grammatik; wenn der Schüler eine Sprachform nach Analogie einer anderen, anstatt nach der Regel bildet, so ist das ungrammatisch, aber nicht sprachwidrig, dagegen, wenn er eine Aufgabe nach der Schablone einer anderen löst, anstatt nach ihrem Gesetze, so umgeht er den Zweck, um deswillen die Aufgaben gestellt sind. Vermittelnd tritt bei der Mathematik zwischen das Abstrakte und das Konkrete das Schema, in der Arithmetik die Formel, in der Geometrie die Figur. Die Formel ist leichter gemerkt als der Lehrsatz in Worten und ist doch dessen Äquivalent; die Figur ist anschaulich und drückt doch allgemeine Sätze aus; von ihr kann in vielen Fällen zur Veranschaulichung von Größen überhaupt Gebrauch gemacht werden, und man muß

in diesem Betracht den Alten nachahmen, welche Zahlenverhältnisse sinnig konstruktiv darzustellen pflegten.

Was in der Mathematik mit Sorgfalt veranschaulicht werden muß, sind die sachlichen Verhältnisse, auf welche die Rechnung angewandt werden soll. Sie sind, wenn nötig, ganz von dieser getrennt vorzunehmen und dem Schüler geläufig zu machen, damit die Anwendung der mathematischen Sätze nicht im Stoffe Hindernisse vorfinde. Die Schüler müssen mit Verzinsung, Rabatt, Diskonto u. s. w. bekannt sein, ehe sie die einschlägigen Rechnungen vornehmen, und müssen unterscheiden lernen, was dabei kaufmännisch und was mathematisch ist.

In der Philosophie sind die verschiedenen Formen, in denen das Konkrete und Abstrakte auftreten können, selbst der Gegenstand der Betrachtung, zugleich aber ein methodischer Fingerzeig. Der Unterricht in der Logik muß reich an inhaltsvollen und zugleich mannigfaltigen Beispielen sein. In diesem Punkte lag die Schwäche des älteren Unterrichtes, der mit seinen Prämissen über die Sterblichkeit aller Menschen und die des Gajus speciell sich der Geschmacklosigkeit schuldig machte; er hat das Witzwort hervorgerufen, Aristoteles' Logik sei die beste, weil er gescheit genug sei, keine Beispiele zu bringen. Die Lehrbücher von Drobisch, Ueberweg und die Erläuterungen Trendelenburgs haben den rechten Weg der Veranschaulichung logischer Lehren durch angemessene Belege angebahnt.

Der Religionsunterricht hat an der heiligen Schrift selbst das Vorbild der weisen Verbindung des Konkreten und Abstrakten. Das Gleichnis giebt der Lehre Körper, ohne sie zu materialisieren, da es vielmehr antreibt, nach der Seele dieses Körpers zu suchen; die Parabel nimmt ihre Bilder aus dem gemeinen Gesichtskreise, wodurch es geschieht, daß einerseits die versinnbildlichten Gebote und Wahrheiten die größte Verständlichkeit erhalten und andrerseits die himmlische Lehre in das Alltagsleben verzweigt wird; jedes Symbol oder Zeichen des Heiligen bindet einen übergreifenden Inhalt an eine sinnliche Form. Ein Verhältnis gegenseitiger Unterstützung besteht zwischen dem historischen und dem systematischen Zweige der Religionslehre; jener giebt diesem die Belege, und dieser erschließt den Sinn der Thatsachen; die Gebote und Lehren sind darum zu illustrieren durch biblische Erzählungen, und der Lehrgehalt der Er-

zählungen ist in begleitende Bibelsprüche zusammenzufassen, und ein ähnliches Vorgehen liegt für die Geschichte der Heiligen nahe.

Der Geschichtsunterricht hat es mit Konkretem zu thun, aber er kann es nicht vermeiden, dasselbe in Ausdrücken darzustellen, welche vieles zusammenfassen und darum der Anschaulichkeit entbehren. Kriegführung, Verfassungswechsel, Revolutionen und Restaurationen u. a. sind der Jugend wenig vorstellig, geschweige denn anschaulich; sie werden es einigermaßen, wenn die Darstellung ins Detail geht, womit aber doch wieder Maß zu halten ist. Es gilt das rechte Verhältnis von Detail und Abriß zu treffen und das ist eine Hauptaufgabe dieses Unterrichtszweiges. Man hat das anschauliche Element der Geschichte in den Personen finden wollen, und darum die biographische Darstellung als die elementarste angesehen. Davor sollte schon der Umstand warnen, daß die Biographie überall eine spät entwickelte Form der Geschichtsschreibung ist und bei der mehr oder weniger künstlichen Gruppierung der Thatsachen um Personen, die sie vornimmt, füglich auch sein muß; sie liegt von allen Formen der Historik dem Epos am fernsten, und gerade das Epische ist das Ursprüngliche und dasjenige, was hier Abhilfe schafft. Beim Epos und der ihm verwandten naiven Geschichtsschreibung ist das Detail zu finden, welches hier das anschauliche, konkrete Element vertritt. Die Erzählung muß sich an die Quellen anschließen und sorgen, daß die lebhaften Farben derselben wenigstens partienweise gewahrt bleiben, was das unvermeidliche Grau des Abrisses wohlthuend unterbricht. Außerdem vertreten Abbildungen das anschauliche Element, und in dieser Richtung sind wir jetzt so reich ausgestattet, daß schon die Mahnung an der Stelle ist, lieber weniger Bilder heranzuziehen, aber möglichst auszunutzen, als durch zuviel zu zerstreuen. Häufig hat eine Zeichnung, welche der Lehrer vor den Augen der Schüler entstehen läßt, mehr veranschaulichende Kraft als eine fertige Abbildung; das Handhaben der Kreide ist kein geringes Kunstmittel der Geschichtsdarstellung. — Es gilt aber beim Geschichtsunterrichte neben der Veranschaulichung auch auf das Herausarbeiten von Generalisationen Bedacht zu nehmen. Er hat dem Lernenden Vorstellungen von öffentlichem Leben und Kulturverhältnissen aller Art zu geben und diese durch vergleichende Behandlung zu Begriffen zu erheben. Auch die Geschichte ist schließ-

lich eine Denkschule, und die Alten nannten sie ehrend die „Mutterstadt der Philosophie".

Im geographischen Unterrichte gilt es zu zeigen, ohne zu zerstreuen, denken zu lehren, ohne trocken zu werden. Notwendig ist, daß der Lehrer über ein gewisses Kapital von Anschauungen verfüge; wer Weltkunde lehren will, muß etwas von der Welt gesehen haben, nicht gerade daß er „vieler Menschen Städte und Sinnesart erkannt" haben müßte, aber er soll gewandert sein, was ja unsre Vorfahren sogar vom Handwerker verlangten; nicht wie weit sich die Autopsie ausdehnt, ist dabei das Entscheidende, sondern wie sie ausgenutzt wird. Riehls „Wanderbuch" ist auch ein Hilfsmittel für die Ausbildung von Lehrern in der Geographie.

In der Naturgeschichte erscheint der Gegensatz von Konkretem und Abstraktem als der von Exemplar und Art, in der Naturlehre als der von Thatsache und Ursache, Erscheinung und Gesetz, Experiment und Erklärung. Bei aller Naturkunde ist nicht bloß die Verwendung der Anschauung geboten, sondern ein gewisses Einleben in dieselbe erforderlich, und dennoch ist ein breites Ausladen des sinnlichen Elements auf Kosten des gedanklichen nachteilig. Baco von Verulam hat witzig die bloßen Empiriker mit den sammelnden Ameisen, die rationalen Philosophen mit den ihr Gewebe aus sich selbst schöpfenden Spinnen und die rechten Forscher mit den sammelnden und umbildenden Bienen verglichen; aber in den Proben, die er für seine Methode beibringt, verfällt er dem Fehler des bloßen Zusammentragens von Instanzen nach Ameisenart, wofür er mit Recht von Liebig getadelt worden ist, der darin gerade das Widerspiel der experimentellen Naturforschung erblickt. Diese geht auf einen bestimmten Fall ein und unterzieht ihn eindringender Untersuchung, was weit mehr an die Art erinnert, wie bei Aristoteles der thätige Verstand das Gemeinbild verarbeitet und zum Begriffe stempelt, als an die Baconische Instanzenmethode; wenn ferner die Naturforschung Hypothesen verwendet, welchen sie netzartig ausgebreitete Folgerungen abgewinnt, so kommt sie darin der Spinne nahe, deren luftige Gewebe Baco verspottet. Den Fehler des letzteren teilt der Encyklopädismus des 17. Jahrhunderts, der sich mehr im Aufhäufen des empirischen Stoffes, als in der Vertiefung in das Sinnlichgegebene gefällt; derart ist

Comenius' Orbis pictus, welcher unter der Devise der Anschauung, Autopsie, „Okularinspektion", alles bildlich Darstellbare zusammenträgt, aber nirgend eine Anschauung reifen läßt. Zu dem gleichen Fehler neigt auch unser naturkundlicher Unterricht, der doch in der Methode der Naturwissenschaft ein Korrektiv finden könnte, falls er das der Didaktik verschmäht. Pflege, Ausnutzung und gedankliche Verarbeitung der Anschauung sind umgekehrt proportioniert mit der Dicke der Lehrbücher und der Masse der Lehrapparate.

---

8. Bestimmung der obligatorischen und fakultativen Unterrichtsfächer der Gymnasien.

K. L. Roth: Gymnasial-Pädagogik. 2. Aufl. S. 111 ff. Stuttgart 1874.

Die Wissenschaft der Sprache ist das vornehmste Resultat des Unterrichts im Latein und im Griechischen. Überdem aber gewinnt der Schüler dadurch einmal das Können dieser beiden Sprachen, sodann die Gewalt über seine Muttersprache, geschichtliches Wissen, Bildung des sittlichen und des ästhetischen Urteils. Diese Bestimmung der gelehrten Schule schließt an und für sich alle die bisher dem Gymnasium zugewiesenen Lehrfächer aus, welche nicht geschichtlicher Art sind, weil deren Beiziehung die Einheit des Unterrichtsganges aufheben würde. Als weitere Lehrfächer hätte die gelehrte Schule nur noch allgemeine Geschichte und Geographie zu behandeln. Denn diese beiden Fächer stehen in einem natürlichen, subsidiarischen Verhältnisse zu dem Unterrichte in den alten Sprachen. Überdem aber macht die Bestimmung der gelehrten Schule, dem Schüler die Wissenschaft der Sprache beizubringen, die Zuziehung einer neueren fremden Sprache, der französischen, wünschenswert. Somit würde das Gymnasium als gelehrte Schule seinen Zöglingen gewähren: Unterricht in den beiden alten Sprachen und in der französischen, dazu in Geschichte und Geographie. Dieses wären die Gegenstände des obligatorischen Unterrichts.

Das Gymnasium ist nun aber nur eine Species der Schule: es ist verpflichtet, der ihm anvertrauten Jugend alles dasjenige zu leisten, was jede Schule ihren Zöglingen erweisen und mitgeben muß, wenn sie ihres Namens würdig sein will. Es muß also einmal denjenigen Unterricht geben, wodurch der Mensch eingeladen

wird, seine Bestimmung für ein höheres Dasein zu erkennen und dieser Bestimmung gemäß sein Leben einzurichten, und zweitens muß es den Schüler zu denjenigen Fertigkeiten anleiten, welche zur Thätigkeit in jedem menschlichen Berufe erfordert werden. Die Selbstdispensation von diesen Verpflichtungen und die Lässigkeit in deren Erfüllung hat unsern Lehranstalten außerordentlichen Schaden zugefügt. Endlich liegt es auch dem Lehrer auf jeder Stufe und in jeder Kategorie ob, solche Sitten unter der ihm anvertrauten Jugend zu pflanzen, welche den religiösen Anweisungen gemäß sind.

Die Zuteilung weniger Lehrgegenstände ist notwendig für die gelehrte Schule darum, weil nur bei dieser Beschränkung ein Fortschreiten aller Schüler einer und derselben Klasse erreichbar ist. Denn ohne Voraussetzung des mittlern Maßes der Verstandes- und der Willenskraft bei Lehrern und Schülern kann keine Lehranstalt gedeihen oder Früchte tragen. Die Religion, die beiden alten Sprachen, Französisch, Geschichte und Geographie mit den in jeder Schule zu übenden Fertigkeiten machen den obligatorischen Unterricht der gelehrten Schule aus.

Aber die Verschiedenheit der Anlagen, zum Teile auch des künftigen Berufes, macht es wünschenswert, daß der Schüler der obern Klassen, Sekunda und Prima, Gelegenheit finde, sowohl in denjenigen Lehrfächern, welche Gegenstand des obligatorischen Unterrichts sind, noch weiter zu kommen, als in diesem Unterricht geleistet wird, als auch mit andern Disciplinen bekannt zu werden. Der Schüler, welcher einst Theologie studieren soll, muß sich darauf vorbereiten, indem er die Kenntnis der hebräischen und hellenistischen Sprache sich aneignet. Der künftige Jurist wird durch die Einführung der socialen Zustände des Volkes, welches die Rechtsgelehrsamkeit hervorgebracht hat, auf sein besondres Studium wohl vorbereitet werden. Dem künftigen Mediziner wird es in gleicher Weise förderlich sein, einige Kenntnis von der Natur der Tiere und der Pflanzen auf die Universität mitzubringen. Für alle die, welche sich mit der Philosophie beschäftigen werden, ist es wünschenswert, schon während des Gymnasiallaufes einige Kenntnis von den Aufgaben dieser Wissenschaft zu erlangen und die philosophische Terminologie zu verstehen. Ferner werden in jeder der obern Klassen immer solche Schüler vorhanden sein,

welche zur Mathematik Anlage haben und diese Anlage neben der geschichtlichen Erkenntnis, die der obligatorische Unterricht ihnen darbietet, ausbilden wollen. Die gelehrte Schule ist verpflichtet, allen diesen einen fakultativen Unterricht anzubieten.

In allen unsern Lehrplänen bildet die Mathematik einen integrierenden Teil des Gymnasial-Unterrichts und das μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω wird immer wieder da ausgerufen, wo von der naturgemäßen Bestellung des Unterrichts in der gelehrten Schule geredet wird. Aber Plato hat ja das mathematische Lernen gar nicht für dasjenige Lebensalter gefordert, welches unsre Jugend in der Schule zubringt, und die allgemeine Verpflichtung zu diesem Lernen wird durch die Erfahrung als ein Fehlgriff derjenigen erwiesen, welche unsere Schulordnungen gemacht haben.

---

9. Der Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsgegenstände.

H. Schiller: Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. S. 186 ff. Leipzig 1886.

Die Aufgabe des Unterrichts ist zunächst die Entwicklung und Ausbildung der Geisteskräfte und die Bildung des Gedankenkreises oder richtiger der Vorstellungen, die diesen Gedankenkreis bilden. Aber der Unterricht soll nicht etwa ein gewisses Material des Wissens und Könnens aufspeichern, sondern er soll die über die Schulzeit hinausreichende Selbstthätigkeit aufrufen, durch die allein Wissen und Können zum geistigen Leben wird. Da der Wille in engem Zusammenhange mit den Vorstellungen und Gefühlen steht, so kommt es, daß der Unterricht keine Vorstellungen und Gefühle hervorrufen kann, ohne den Willen in Thätigkeit zu setzen. Daß dies in vollkommener Weise geschehe, bezw. daß die Ausbildung der ganzen geistigen und sittlichen Persönlichkeit richtig angebahnt und vorbereitet werde, darin liegt die Einheit der Erziehung und des Unterrichtes und die schließliche Aufgabe unserer Schulen beschlossen. Dieser Aufgabe müssen sich Schulverwaltung und Lehrer stets bewußt sein. Doch ist es zugegeben, daß die richtige Lösung derselben in gewissem Sinne stets ein Ideal bleiben wird, solange der Unterricht und die Erziehung an Massen vorgenommen werden muß, und solange die feststehenden psychologischen Thatsachen keine völlig sichere

Beurteilung des jugendlichen Geistes gestatten. Es wird praktisch gar nicht zu vermeiden sein, daß bald der Unterricht, bald die Erziehung überwiegt, und in unserer Zeit und in den höheren Schulen ist der erstere entschieden vor der letzteren bevorzugt, weil nicht Erziehung nach ihrer sittlichen Seite Gegenstand der Prüfung von einigen Stunden sein kann, die Erreichung aber in einer Reihe von Berechtigungen, insbesondere derjenigen zum einjährig-freiwilligen Militärdienst in vielen Fällen nur von dem Ausfall einer solchen Prüfung abhängig gemacht wird. Der Staat vertraut mit Recht auf die unterstützende Wirkung des Militärdienstes zur Ausbildung des Charakters; aber er sollte dann auch das erziehende Moment der Schule ganz und voll zu seiner Wirkung gelangen lassen, indem er die Erlangung des Zeugnisses für diesen Dienst nur an den erfolgreichen Schulbesuch knüpft. Wir dürfen uns nicht verbergen, daß der Massenunterricht und das Prüfungswesen für die Berechtigungen nicht wenig dazu beigetragen haben, die Auffassung zu unterstützen, daß in der Schule im wesentlichen nur Kenntnisse erworben werden sollen.

Die Entwicklung des Bewußtseins und der verschiedenen Formen desselben erfolgt nur allmählich hauptsächlich auf dem Wege der Bereicherung durch Vorstellungen, welche in mannigfacher Weise verbunden, und deren Verbindungen durch Wiederholung und Übung immer geläufiger werden. Der ungehinderte Verlauf, die sichere und richtige Verknüpfung, die rasche Reproduktion und die treffende Wahl hängen zum großen Teil von der Anlage ab, sie können aber durch richtige und zweckmäßige Übung entsprechend gefördert werden. Eine allgemeine Gedächtnis- und Verstandesbildung giebt es nicht, sondern jede formale Bildung ist an die Wirkung des einzelnen Lehrgegenstandes gebunden; so übt die Grammatik die Urteilskraft nur für sprachliche, die Mathematik nur für mathematische Verhältnisse u. s. w. Die Gedankenkreise und Vorstellungsgebiete, für welche eine ausreichende Übung gewonnen werden soll, werden durch das Bedürfnis einer Zeit festgestellt, und sind selbstverständlich für verschiedene Zeiten verschieden. Sie werden zunächst ohne Unterricht durch die Erfahrung und den Umgang vorgebildet und auch später auf diesem Wege neben dem Unterrichte erweitert; auch darin ist schon die Begründung enthalten, daß sie durch die Zeit und ihre

Anschauungen bestimmt werden. Für unsere Zeit sind erforderlich alte und neue Sprachen, von denen die ersteren durch das Bedürfnis einer historischen Erfassung der verschiedenen Lebensgebiete und durch die ausgeprägt sinnliche und logische Erscheinungsform dem Jugendunterrichte empfohlen werden, während die anderen durch Denkweise und litterarische Erzeugnisse die Ergänzung der modernen, ausschließlich nationalen Denkart bilden und dem praktischen Bedürfnisse des Völkerverkehrs dienen. Auf die nationale Denk-, Vorstellungs- und Ausdrucksweise und den Schatz, der aus dem Volksbewußtsein entsprungenen Schriftwerke richtet sich der Unterricht in der Muttersprache; in demselben Maße, wie die angeborne und anerzogene, auch durch lange geschichtliche Entwicklung gestärkte Vorstellungsweise nur in der Muttersprache zur vollen Entfaltung gelangen kann, muß auch diese mit ihrem ganzen Ideengehalte die Grundlage allen Unterrichts bilden. Ausschließlich hat sie diese Bedeutung für die Volksschule, ergänzt wird sie durch die moderneren Sprachen in der höheren Bürgerschule, während in den Realgymnasien und Gymnasien auch der universelle Ideengehalt der europäischen, altklassischen Kulturvölker herbeigezogen wird. Aber wie dem auch sei, überall muß dieser fremde Zufluß in das nationale Bett geleitet und nicht nur formell in die Muttersprache umgeprägt, sondern auch mit deren Vorstellungen erweiternd und vergleichend, berichtigend und bereichernd verschmolzen werden. So bildet der deutsche Sprachunterricht das gemeinsame Band des Sprachunterrichts überhaupt und in ihm kommt die Einheit desselben ganz von selbst zum Ausdrucke. Das Leben eines Volkes stellt sich in seiner Geschichte und in seinen Einrichtungen dar, gleichviel, ob dieselben dem staatlichen, gottesdienstlichen oder privaten Leben angehören; will man die Sprache und Litteratur desselben verstehen, so muß man auch seine Geschichte und seine Einrichtungen kennen; es ist somit untrennbar von dem Sprachunterrichte der geschichtliche Unterricht und die Einführung in die Lebenseinrichtungen der Kulturvölker. Aber noch wichtiger ist dieser Unterricht für die Charakterbildung; die aus dem Umgange erwachsene Teilnahme zunächst an den Mitlebenden wird zum Interesse an dem geistigen Leben, Denken und Schaffen der Vorwelt, und die eigenen Lebensanschauungen werden bereichert und berichtigt durch die Kenntnisnahme derjenigen,

welche von den größten Geistern früherer Zeitalter litterarisch niedergelegt worden sind. Leider sind diese Gebiete bei den modernen Völkern meist viel zu kompliziert und zu schwer verständlich, um schon der Jugend zugeführt zu werden; man wird sich dabei auf die Einrichtungen des eigenen Volkes beschränken müssen, und nur Verwandtes bei den übrigen hervorheben dürfen, mehr als gelegentliche Vergleichung, als durch systematische Darstellung. Dagegen können bei den Griechen und Römern insbesondere auf staatlichem Gebiete die Grundformen und Gesetze staatlichen Lebens und staatlicher Entwicklung, da sie nicht wesentlich durch Verwicklungen mit anderen Staaten getrübt wurden, ohne große Schwierigkeit zur Entfaltung gelangen; auch bietet sich hier die fast einzige Möglichkeit, schon die Jugend an die Grundrichtung wissenschaftlicher Thätigkeit, an die Herleitung aus den Quellen zu gewöhnen. Das Werden und Wachsen, die Entwicklung und die Individualität der Völker werden zu einem bedeutenden Teile bedingt durch die Erdräume, in denen sie sich befinden; es ist also unmöglich, das Verständnis dieser Eigenart, von der die Litteratur nur ein Niederschlag ist, zu gewinnen, wenn nicht die Kenntnis der Örtlichkeit erzielt wird: dies ist die Aufgabe der Geographie, welche in dieser Hinsicht eine historische Disciplin ist und durch diese Seite ebenfalls sich der Einheit des sprachlich-historischen Unterrichtes eingliedert. Da es aber keine Vaterlandsliebe giebt ohne Kenntnis des Vaterlandes, so liegt hierin auch die ästhetische Bedeutung des geographischen Unterrichtes beschlossen, und da ferner keine Anschauung von der Welt ohne Kenntnis der Geographie sich bilden kann, und die Erde die Heimat des Menschengeschlechtes ist, somit eine solche Kenntnis nötig ist, so wird dadurch auch die Ausdehnung der geographischen Kenntnis über die Erde als berechtigt erwiesen.

Aber die Geographie kann ihre Aufgabe nicht erfüllen, wenn sie nicht in erster Linie auch Naturwissenschaft ist. Die Erdoberfläche, das Luftmeer, das sie umgiebt, die Stoffe, welche sie zusammensetzen, das Wasser, welches einen großen Teil der Erde erfüllt, können nur mit Hilfe der Naturwissenschaften in ihrer Bedeutung und Wirkung auf Menschen, Tiere und Pflanzen erfaßt und völlig verstanden werden. So leitet die Geographie hinüber zu den beschreibenden Naturwissenschaften; die eigentümliche Ent-

wicklung derselben bringt es mit sich, daß in ihnen das induktive, d. h. das von der Erfahrungsthatsache ausgehende Denken vorwiegt. Es ist natürlich ungereimt, zu meinen, daß sie allein diesen Denkprozeß vollführen, denn alle unsere Vorstellungen sind uns durch die Sinne zugeführt, und erst durch lange Übung in den historischen Disciplinen von denselben unabhängig geworden. Dieses wird bei den Naturwissenschaften in immer steigendem Maße auch der Fall sein, nur werden sie stets wieder, sei es zur Bestätigung, sei es zur Bestreitung an die Erfahrung und das Experiment sich wenden, und zu denselben zurückkehren müssen. Und worauf es für den Unterricht ankommt, die Einführung in diese Wissenschaften wird stets von der rein sinnlichen Anschauung ausgehen müssen, während die ebenfalls teilweise sinnliche Anschauung des sprachlichen Unterrichts bereits mit logischen Prozessen und Gedankenvorstellungen sehr stark gemischt ist. Dadurch ist der Unterricht in der Naturkunde vor allem befähigt, das Interesse am Mannigfaltigen und an dem Wechsel der Erscheinungen hervorzurufen, zugleich aber auch, da dieselben Anschauungen und Vorstellungen oft wiederkehren, die zur Festigkeit nötige Übung zu verleihen und durch Vergleichung sowohl die logischen als die ästhetischen Prozesse zu fördern.

Der Unterricht in der Naturkunde bedarf des mathematischen zu seiner Ergänzung. Zählen, Messen und Wägen kann die Naturwissenschaft nirgends entbehren; manche Zweige derselben beweisen die empirisch gefundenen Gesetze durch mathematisches Verfahren und sprechen diese selbst in mathematischer Form aus. Und auch die Geographie vermag die Mathematik nicht zu entbehren, teils leiht ihr dieselbe ihre Dienste bei der Aufsuchung von Figuren, welche die Aneignung des geographischen Bildes erleichtern, teils hilft sie bei dem Verständnisse der Größen- und Distanzverhältnisse, teils muß die Einsicht in die Reduktion der Darstellung auf dieselbe begründet werden; welche Hilfe für physische Geographie und Astronomie durch die Mathematik bereitet wird, braucht nur angedeutet zu werden. Die Bildung, welche die Mathematik selbst verleiht, bezieht sich zwar nicht ausschließlich, aber doch vorwiegend auf die Verbindung der Vorstellungen durch das Denken, während die formale Seite und damit die Anregung der ästhetischen Prozesse dem

Zeichnen zufällt. Man hat die Mathematik mit Recht „einen für sich fortentwickelten Zweig der Logik“ genannt; dadurch ist sie ganz besonders befähigt, dem Schüler das Wesen der verschiedenen Methoden formaler Untersuchung und logischen Denkens zuzuführen. Wenn sich dieselbe so vielfach mit dem Denkprozesse berührt, den auch die sprachliche Bildung in Bewegung setzt, so unterscheidet sie sich von diesem durch die streng logische Form, bei der es Ausnahmen, welche dem Gesetze sich nicht fügen, nicht geben kann, und die dadurch herbeigeführte Klarheit und Sicherheit.

Natur und Geschichte sind die Gebiete, an denen sich die religiösen Gefühle natürlich und intensiver entwickeln lassen, und die Aufgabe, dies zu thun, fällt somit dem gesamten Unterrichte zu. Wenn man daneben noch einen besonderen Religionsunterricht für nötig erachtet, so wird dies dadurch begründet, daß der übrige Unterricht nicht in der Lage ist, die biblische Geschichte und die Kirchengeschichte oder auch den positiven Lehrinhalt der einzelnen Religionen und Konfessionen in ausreichendem Maße und in zusammenhängender Weise zu überliefern. Der Religionsunterricht hat also den übrigen Unterricht überall zur Verbindung und Verknüpfung der Vorstellungen heranzuziehen, ihm selbst aber liegt die Aufgabe ob, diese in die Verbindung der religiösen Vorstellungsreihen einzugliedern, dadurch vor dem Verschwinden und Verlorengehen zu bewahren und sie, soweit er dies kann, in religiöse Gefühle umzusetzen.

Der Gesang gehört teilweise in die sinnliche Sphäre, insoweit dadurch die Ausbildung einer Sinnesthätigkeit, des Gehörs, bedingt wird; weit erheblicher ist aber für die Schule seine Bedeutung für die Förderung des ästhetischen Vorstellungsverlaufes und für die Entwicklung der sittlichen und religiösen Gefühle. Der Satz „Böse Menschen haben keine Lieder“ enthält eine tiefe Wahrheit und darf für den erziehenden Unterricht nicht verloren gehen. Mit dem übrigen Unterricht steht der Gesangunterricht durch die Lieder in Verbindung, welche am besten schon vorher in den deutschen und in den Religionsstunden erläutert und auch außerhalb der Singstunden verwertet werden müssen. In dieser Beziehung wird der Gesangunterricht seinen Zweck, den Gefühlen, welche in der Brust des Schülers erweckt worden sind, Ausdruck zu geben und diesen dadurch

eine Stütze zu bieten, und die Ausbildung des ästhetischen Interesses leichter erreichen.

Selbst der Turnunterricht, der in erster Linie die Ausbildung des Körpers zur Aufgabe hat, würde nicht seine ganze Bildungskraft erschöpfen, wenn er bloß nach dieser Seite thätig wäre. Er hat die Selbstbeherrschung durch Übung zu fördern, und dieselbe unmittelbar auf körperlichem Gebiete wirksam zu machen; aber auch die ästhetische Seite wird durch denselben Ausbildung erhalten, insofern er nicht nur die freie Verfügung über den Körper herbeiführt, sondern auch dahin strebt, bei allen Bewegungen ein schönes Ebenmaß zu beobachten, und die Bewegung selbst mit Anmut auszuführen.

So zeigt selbst eine oberflächliche Betrachtung, daß keiner der zur Zeit für die Erziehung und den Unterricht notwendig geltenden Gegenstände eine nur einseitige Ausbildung fördert oder gar zu ihr herausfordert. Vielmehr werden meist mehrere Thätigkeiten des Geistes durch die Beschäftigung mit denselben in Bewegung gesetzt und durch die reichliche Übung zu immer größerer Sicherheit des Verlaufes gebracht. Nirgends geschieht das aber so allseitig und reichhaltig zugleich, als durch den Sprachunterricht, bei dem es sich nicht bestimmen läßt, ob er durch die grammatische Thätigkeit und die Analyse des Inhaltes mehr das Denken, durch die Betrachtung der sprachlichen Form, sei es der prosaischen Periode oder der poetischen Sprache, Metrik und Rhythmik, mehr die ästhetischen Gefühle oder durch den Inhalt mehr die intellektuellen, sittlichen und religiösen Gefühle fördert. Aber selbst der naturkundliche Unterricht, an dem man diese Seite gewöhnlich weniger hervorhebt, vermag die Ausbildung der gesellschaftlichen, der sittlichen und der religiösen Gefühle in der rechten Behandlung reichen Beitrag zu liefern, und die Gefahren, welche einzelne Seiten desselben leicht mit sich bringen, sind im Vergleiche zu diesem Gewinne, der aus demselben erwachsen kann, bedeutungslos und leicht zu verhüten.

10. Die ästhetischen Bildungsmittel in den verschiedenen Unterrichtsfächern.

B. Meyer: Aus der ästhetischen Pädagogik. S. 177 ff. Berlin 1873.

Wofern die Pädagogik die humane Bildung als ihr Ziel anerkennt, hat sie angesichts der Umwälzung in der modernen Wissenschaft eine große Wandlung zum Zwecke einer ästhetisch-künstlerischen Erfassung ihrer Aufgabe mit sich vorzunehmen und dem Reichtum des Wissens gerecht zu werden, nicht aber notwendige Elemente der im Verhältnisse zu der Einsicht und den Mitteln der Zeit sich erweiternden Bildung abzulehnen.

Ich würde keinen Augenblick anstehen, wenn die Unverträglichkeit dieser Forderungen mit den bestehenden Schuleinrichtungen hartnäckig behauptet würde, die Richtigkeit dieser Behauptung zwar zuzugeben, aber ohne Bedingung eine vollständige Neuschöpfung dieser Einrichtungen zu verlangen, welche den berechtigten Forderungen ihren geziemenden Platz anwiese.

Indessen man braucht ja keinen Staatsstreich zu machen, wenn eine Verständigung der Gewalten, hier der im altgeheiligten Besitze der Schule befindlichen, etwas hinter der Kultur zurückgebliebenen Pädagogik und der als dringend erkannten Erfordernisse der neuen Zeit, noch möglich ist. Wir können zu solcher Verständigung, ohne von unseren Ansichten etwas Wesentliches zu opfern, die Hand bieten.

Zunächst ist die ganze Neuerung eine methodische; damit wird das ausgeschlossen, was die Philologen fürchten, daß der Lehrplan der Schulen, namentlich der höheren, der schon eher Überfluß als Mangel an wöchentlichen Stunden und an Lehrgegenständen hat, wiederum mit einer neuen Disciplin belastet werden soll.

Es ist gar keine Rede davon, daß nun etwa neben Religion, Latein, Geschichte u. s. w. auch noch Kunstwissenschaft in besonderen Lektionen gelehrt werden soll. Das würde eine Bevorzugung einer Fachwissenschaft sein, die auf einer Anstalt für die allgemeinen Bedürfnisse der gebildeten Welt nicht am Platze wäre. Eine systematische, zusammenhängende und erschöpfende Behandlung des ganzen Kunstgebietes in streng wissenschaftlicher Weise gehört nur für diejenigen, die die Kunst zu ihrem Fach- oder Lieblingsstudium erwählt

haben, und bleibt schicklich der Universität oder der Privatbeschäftigung vorbehalten.

Dagegen soll das Künstlerische in jeder Form und bei jeder passenden Gelegenheit in den Umkreis jedes anderen irgend dazu geeigneten Unterrichtsgegenstandes hineingezogen werden.

Die Religionslehre, die auf irgend einer der höheren Stufen, will sie anders als Bildungsmittel ein Recht zur selbständigen Existenz im Lehrplane der oberen Gymnasial- und Realklassen haben, auch die Geschichte des Gottesbegriffes bei den verschiedenen Völkern in ihren Bereich ziehen muß, unterstützt die religionsgeschichtlichen Daten durch die Vorweisung der Formen, welche die Kultusstätten der verschiedenen Gottheiten angenommen haben, durch Aufzeigung der Götterbilder, durch Vorführung mythologischer Darstellungen und durch den Hinweis auf Abbildungen der Kultusformen.

Namentlich die griechischen Götter- und Mythenkreise und die christlichen Vorstellungen, Legenden und Sagen werden durch reichliche Kunstwerke in ihrer Bedeutung, Ausbildung und geschichtlichen Entwicklung illustriert.

Die Wechselwirkungen zwischen der Dogmengeschichte und der Kunst sowie zwischen dieser und allen gleichzeitigen Regungen des geistigen und selbst des materiellen Lebens zu erläutern, findet sich hierbei reichliche Veranlassung.

Die Übereinstimmung des Stilcharakters in Gebäuden und Geräten, Gemälden und Skulpturen läßt sich an anschaulichen Beispielen demonstrieren, und die kirchliche Hymnenpoesie, welche die Räume zuerst bei ihrer Entstehung durchzog, vervollständigt das Bild von dem religiösen Gefühle einer bestimmten Epoche.

An den Idealen der griechischen Zwölfgötter sowie im christlichen Kreise besonders an der ikonographischen Geschichte Jesu und der Jungfrau Maria lernt der Schüler am reinsten das Steigen und Sinken des religiösen Sinnes, das Verhältnis des Gottesdienstes zu den weltlichen Dingen und die innigen, aber wandelbaren Beziehungen zwischen Religion und Kunst erkennen.

Beim Unterricht in der Muttersprache knüpft sich leicht an die Lektüre von Werken wie Lessings Laokoon, Goethes Iphigenia u. a. die Betrachtung bedeutender Kunstwerke der Vergangenheit

und Gegenwart, deren Verhältnis zu der dichterischen Gestaltung gleicher Stoffe — auch abgesehen vom Laokoon, der direkt zu solcher Vergleichung anleitet, — lehrreiche Erörterungen herbeiführen kann.

Bildnisse der berühmten Schriftsteller geben für die Daten der Literärgeschichte, wie die der großen Kirchenlehrer, Heiligen, Märtyrer u. s. w. in dem Religionsunterrichte für die der Kirchengeschichte und die von Fürsten, Helden und Befreiern der Menschheit im historischen Unterrichte für die der Weltgeschichte, den Mittelpunkt ab. Mit Antlitz und Leben der großen Musiker macht gelegentlich der Gesanglehrer bekannt, die Gestalten der Künstler führt der und jener bei Gelegenheit ihrer Werke, oder in systematischer Weise vielleicht der Zeichenlehrer vor, dessen Aufmerksamkeit und Zeit es jedoch zu sehr von der praktischen Übung der Kunst ablenken würde, wenn er überhaupt in größerem Umfange die Mitteilung kunstgeschichtlichen Materiales in Bild und Lehre zu einem wesentlichen Teile seiner Aufgabe machen wollte; nur das Architektonische wird er im Detail der Abmessungen und in anderen, ein genaueres technisches Verständnis erheischenden Beziehungen zum großen Vorteile vor sein Forum ziehen.

In dem Sprachunterrichte außer dem Deutschen wird sich gleichfalls häufig Gelegenheit bieten und noch häufiger, zumal bei der Lektüre, finden lassen, Abbildungen von Kunstwerken vorzulegen und zu erläutern und so neben der Sprache in dem früher ausführlich dargelegten Sinne den Geist der Zeiten und Völker lebendig zu machen.

Erst die antiken Tempel, die antiken Bildwerke lehren so recht die griechische Philosophie, die griechische Staatsweisheit, die griechische Tragödie begreifen. Ein Geist ist es, der Alle durchweht, ein Ton, der uns aus allem entgegenklingt, und jedes ist ein Dolmetsch des anderen, bis schließlich alle zusammen so verständlich und heimlich traut zum Herzen sprechen, wie es ein Einzelnes nimmer vermocht hätte. Und ähnlich in jedem anderen Falle.

Für die Geschichte muß der ausgiebigste Gebrauch von einem möglichst reichen Materiale gemacht werden. Dem geschichtlichen Unterrichte liegt es vor allem ob, die Kunst als Spiegelbild des Zeitcharakters, als konzentrierte Erscheinungsform des Zeit- und Volksgeistes erscheinen zu lassen. Beiläufig will ich auch darauf

hinweisen, daß die historischen Volkslieder und ähnliche historisch wichtige Poesien passend in den Unterricht verwoben und mit der Anschauung der Kunstwerke zu einem abgerundeten Totaleindrucke verbunden werden können und müssen.

Die Geographie sollte von dem in Photographien und besonders in Stereoskopen nach Kunstwerken und nach der Natur vorliegenden ungeheuren Anschauungsmateriale nicht genug zu profitieren wissen. Entbehren auch die photographischen Bilder häufig und meist des künstlerischen Charakters, so ist doch auch die Schärfung des Bewußtseins von dem Unterschiede zwischen künstlerischer und mechanischer Reproduktion als Nebengewinst nicht geringe anzuschlagen, und vor allem gewöhnt sich das Auge an die scharfe Beobachtung und Wahrnehmung solcher für die Kenntnis des Gegenstandes sehr wichtigen Details, die bei der Darstellung durch Künstlerhand selbstverständlich verloren gehen.

Selbst die Mathematik und die Naturwissenschaften dürfen sich dem Dienste des Schönen nicht entziehen, und wäre es bei jener weiter nichts, als daß sie etwa bei der harmonischen Teilung auf die Grundverhältnisse der musikalischen Konsonanzen, bei dem goldenen Schnitte auf das jüngst entdeckte Ebenmaßgesetz in den schönsten Gestalten und künstlerischen Kompositionen, bei der Projektionslehre auf die Anwendung derselben in der Zeichenkunst aufmerksam machte.

Die Naturwissenschaften aber sollen wenigstens Veranlassung nehmen, unter Vorzeigung von Beispielen und womöglich unter experimenteller Ausführung der Manipulationen die technischen Dinge bei der Kunst aufzuhellen: Farbenstoffe, Bronzemischungen, Ätzwasser, photographisches Kopier- und Druckverfahren u. s. w.

Bei den beschreibenden Naturwissenschaften werde unter Vorzeigung von klassischen Beispielen darauf hingewiesen, wie die Formen der Natur im Dienste der großen Kunst idealisiert und für die Zwecke der kleinen stilisiert werden.

Auch dem Schreiblehrer wird es nicht erlassen, schöne Zierschriften und historiierte Alphabete, Initialen u. s. w. aus verschiedenen Jahrhunderten vorzulegen und den Charakter nebst den Typen der Handschriften, so weit es ohne gelehrtes Detail angeht, zu erklären.

Auf solche Weise hat jeder Unterricht Veranlassung, sich mit der Kunst zu beschäftigen.

---

11. Der mündliche Vortrag des Lehrers und seine Vorbereitung.

O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung. 2. Band. S. 353 ff. Braunschweig 1889.

Eine Reihe von Gesichtspunkten, welche den Lehrer bei dem Entwurfe und der Durchführung einer Darstellung leiten können, giebt die Rhetorik der Alten an die Hand, welche fünf Dinge bezeichnet als die res, quas oratorem habere oportet: 1. Die Auffindung des Stoffes, *εὕρεσις*, inventio; 2. die Anordnung, *τάξις* oder *οἰκονομία*, dispositio; 3. die Wortgebung, *λέξις*, elocutio; 4. die Einprägung, *μνήμη*, memoria und 5. den Vortrag, *ὑπόκρισις*, actio.

Für das Aufsuchen des Stoffes zum Zwecke der Darstellung gilt zunächst die Weisung, daß dasjenige beschafft werde, was die Sache verlangt. Die Anfänger fehlen aber darin, daß sie sich darauf beschränken und keine Sichtung des Stoffes mit Rücksicht auf den Schüler halten; eine solche aber ist an der Hand der Fragen vorzunehmen: Was ist derart, daß es der Schüler faßt, versteht, verarbeitet, behält, verwenden kann? Die Lehrpraxis bringt die Gewährung zu einer derartigen Sicherung einigermaßen mit sich, dagegen reicht sie schwerlich zu dem dritten Gesichtspunkte hinauf, zu der Frage, wie der Stoff gewählt werden könne, um in Materien einzugreifen, welche den Schüler jetzt beschäftigen oder beschäftigt haben, und um sich überhaupt in dessen Gesichts- und Interessenkreis zu verzweigen. Neben all dem verlangt nun auch das ästhetische Moment seine Stelle; so mannigfaltig die Rücksichten der Auswahl und so mannigfaltig auch der Stoff sein kann, so darf er eine gewisse Einheit nicht verlieren: Denique sit quidvis simplex dumtaxat et unum ist die Regel, welche die Poetik an erster Stelle einschärft.

Für die Anordnung ist ebenfalls in erste Linie zu stellen, was die Sache mit sich bringt, aber nicht die lediglich aufgegriffene,

sondern die durchdachte Sache. Hierfür bleibt das Organisch-genetische das höchste Vorbild. Aber auch in dem Punkte ist das Lebendige nachzuahmen, daß bei diesem das tragende Knochengerüst nicht sichtbar wird; auch die Disposition soll, obwohl sie die Darstellung trägt, sich nicht aufdrängen, vielmehr soll das gedankliche Element, das sie darstellt, durch das anschauliche verdeckt sein. Auf einen andern Punkt, von dem die Wirkung der Darstellung wesentlich abhängt, kann wieder die Poetik hinweisen, auf die ansteigende oder steigernde Verteilung des Stoffes. Die Vorschrift: Non fumum ex fulgore, sed ex fumo dare lucem, beruht auf der psychologischen Thatsache, daß die Aufmerksamkeit im Fortgange der Darstellung nachläßt und darum die wirksameren Mittel, dieselbe zu fesseln, für den Fortgang aufgespart bleiben müssen. Inwieweit dieser Vorschrift entsprochen werden kann, hängt allerdings von der Natur des Stoffes ab, welcher jenem Princip zu Gefallen nicht Gewalt angethan werden darf. Allgemein aber und bei jedem Stoffe läßt sich die Forderung geltend machen, daß die Darstellung nicht bloß eine logische, sondern auch eine ästhetische Einheit habe und sich nicht bloß in einem *σύστημα*, sondern in einem B i l d e zusammenfasse.

Für die W o r t g e b u n g bei der unterrichtlichen Darstellung gilt das aristotelische Wort: „Der Vorzug des Ausdruckes ist, deutlich und doch nicht flach zu sein." Schlichte Deutlichkeit verlangen die allgemein-didaktischen Rücksichten, eine Erhebung über das Vulgäre aber ist durch den Umstand gefordert, daß die Sprache des Lehrers wenigstens einigermaßen ein Muster für die der Schüler sein soll. Die Wortgebung sei anspruchslos, aber gehalten und gehoben durch die auf die Bewältigung des Stoffes gewandte Gedankenarbeit; der Lehrer halte sich gegenwärtig, daß jede Lektion eine muttersprachliche Lehrstunde sein soll.

Auf die E i n p r ä g u n g des Vortrages verwandten die antiken Redner besondere Sorgfalt, welche jedoch bei der unterrichtlichen Darstellung nicht erforderlich ist. Doch hat der Anfänger darauf zu denken, daß er den Faden festhalte, und besonders, wenn er die Schüler zur Mitarbeit zu gewinnen sucht, muß er sich hüten, aus seinem Geleise zu kommen; dazu aber genügt das Durcharbeiten

des Gegenstandes bei der Vorbereitung, und es bedarf dazu kaum der Gedächtnishilfen.

Die Mitarbeit der Schüler zu sichern, ist das Moment, welches bei der unterrichtlichen Darstellung der Aktion entspricht. Anfängern im Lehren fällt es nicht minder schwer, als dem angehenden Redner die actio; ihnen kommen die Schüler wie eine unbequeme Zugabe vor, und die Zumutung, aus dem Monolog in den Dialog überzugehen, erscheint ihnen gar lästig; und doch kann eine Darstellung, die in allen andern Momenten wohlbestellt ist, an der mangelhaften Kooperation mit den Schülern scheitern. Für den darstellenden Unterricht ist besonders zurückzurufen, daß der Unterricht nicht bloß wie die Lehre einen Wissensinhalt zu vermitteln, sondern ihn auch in die Köpfe der Schüler hineinzuarbeiten hat; zu diesem Zwecke aber müssen alle Zugänge geöffnet, alle Berührungspunkte wahrgenommen werden. Das ist Sache der Technik, der Kunst aber gehört es an, bei einer Mehrzahl von Schülern jeden nicht bloß überhaupt heranzuziehen, sondern so, wie es seiner Individualität und der zweckmäßigsten Förderung der gemeinsamen Arbeit entspricht, und die Schulklasse gleichsam in eine freithätige Association zu verwandeln, bei der jeder einsetzt und gewinnt.

---

12. Der Wert der Übersetzung für die Ausbildung in der Muttersprache.

R. H. Hiecke: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. S. 55 ff. Leipzig 1842.

Von höchstem Einfluß auf die Ausbildung stilistischer Fertigkeit in der Muttersprache ist die Bemühung, fremde Schriftsteller, namentlich die alten, die wegen des größeren Abstandes unserer Sprachen von den unsrigen schwieriger zu übersetzen sind, geschmackvoll zu übertragen. Bei ganz freien Darstellungen nämlich wirtschaftet der Schüler mit dem Besitze von Ausdrücken, Wendungen und Konstruktionen, der ihm nun eben geläufig ist; er begnügt sich gar zu leicht mit dem Ausdrucke, der sich ihm zunächst oder doch ohne allzulanges Nachsuchen darbietet; nach einem reichern Wechsel, nach feinerer Schattierung, und was sonst die Darstellung, ohne daß sie deshalb gesucht und manieriert würde, über das Gewöhnliche und Alltägliche

erhebt, — danach zu ringen fällt ihm natürlich nicht so leicht ein, wenn er sein Inneres, das vor gewissen Jahren noch nicht eben das kultivierteste zu sein pflegt, zu produzieren hat. Nun kann freilich und muß durch zweckmäßig gewählte und geleitete Lektüre für Erweiterung der Herrschaft über die Muttersprache außerordentlich viel geschehen. Immer aber ist der eigentümliche Gewinn nicht zu übersehen, den gerade das Übersetzen aus fremden Sprachen bringt. Man würde auf eine höchst bildende Übung verzichten, wenn man nicht von den gelesenen alten Klassikern, nachdem zuerst der grammatischen Genauigkeit wegen möglichst genau übersetzt worden, dann eine gründliche, also auch auf bestimmte Entwicklung der Schönheit der Darstellung gerichtete Erläuterung vorausgegangen ist, sodann immer eine gute, wirklich deutsche Übertragung, die zugleich den Ton und Charakter des Originals ohne Zwang und Affektation möglichst wieder giebt, von den Schülern fordern wollte. Hier haben sie nach dem angemessenen Ausdrucke zu suchen und oft lange zu suchen, teils wegen des weiten Abstandes der Sprache, teils weil natürlich der höhere Standpunkt eines im Mannesalter stehenden Schriftstellers eine größere Mannigfaltigkeit, Feinheit, Eleganz oder sonstige Schönheit des Ausdrucks im Original zur Folge hat, als sie dem Schüler bei eignen Arbeiten, selbst wenn er mit Sorgfalt den Ausdruck dabei wählt, sich darzubieten pflegt; bei diesen wird selbst der fleißige und weiter entwickelte Schüler nicht so das ganze Gebiet des ihm bekannt gewordenen Sprachschatzes durchsuchen, nicht so die ganze Mannigfaltigkeit von Worten und Wendungen ausspüren, als da, wo es gilt, ein fremdes Werk so zu kopieren, daß sich diese Nachbildung wie ein Original ausnimmt. Bedürfte es noch eines Beweises für diese Ansicht, so hätten wir den giltigsten Zeugen und den schlagendsten und thatsächlichsten Beweis in der Geschichte der Ausbildung unserer Sprache anzuführen. Denn ist nicht diese ebenso sehr, wie durch die originalen Schöpfungen unserer großen Geister, gefördert worden durch die klassischen Übertragungen alter Schriftsteller? ist nicht unsere Sprache in ihrer Entwicklung zu immer größerem Reichtum, Freiheit, Kraft, Feinheit und Geschmeidigkeit wesentlich dadurch gefördert worden, daß eine Anzahl begabter Männer in patriotischem Wetteifer mit den geistreichen und meisterhaft ausgebildeten Sprachen des Altertums alle Mittel

auszuspüren und zu benutzen sich bemüht haben, welche teils die frühere Gestalt unserer Sprache, soweit diese noch der Wiederholung fähig war, teils die früher so wenig beachteten Dialekte, teils die sinnige Fortentwicklung des eigentümlichen Lebenstriebes unserer Sprache ihnen darboten? Eine Geschichte der Übersetzungskunst bei uns Deutschen, die natürlich wenigstens bis auf Luther zurückgehen und auch die Übertragungen aus anderen Sprachen als aus der römischen und griechischen umfassen müßte und jedenfalls eine höchst würdige und dankbare Aufgabe wäre, würde das Gesagte in einem vielleicht von vielen nicht geglaubten Umfange bestätigen.

Es versteht sich, daß durch regelmäßige Mitteilung klassischer Übersetzungen, wobei eine Kritik des Verfehlten der Achtung und Ehrfurcht vor außerordentlichen Verdiensten keinen Eintrag thun wird, den Schülern erst ein anregendes und leitendes Vorbild gegeben werden muß. Die Aufgabe schriftlicher Übersetzungen wird sich übrigens nicht auf Prosa beschränken, sondern auch auf metrische Übersetzungen der Dichter auszudehnen sein. Unpassendes, Unedles im Ausdruck wird sich dem Gefühl des Schülers hierbei noch leichter bemerklich machen; die hinzutretende Schwierigkeit der metrischen Form fordert um so mehr zu Anstrengungen aller Kräfte auf; doch bleiben metrische Übersetzungen, da sie ein eigentümliches Talent verlangen, wohl am besten dem freien Willen einzelner überlassen; andere werden schon folgen, allgemeine Verpflichtung aber würde wohl eher schädlich als förderlich sein. Die Übersetzung dagegen der öffentlichen Prosalektüre könnte wohl regelmäßig sein, jedoch zwischen den Schülern partienweise wechseln, damit nicht durch einen immerfort Alle treffenden Zeitaufwand das Fortschreiten in der Lektüre zu sehr aufgehalten würde.

Auch mit dieser Übung aber ist es noch nicht genug. Es gilt, für ein recht gründliches Verständnis der Alten während der Schulzeit zu sorgen, aber auch für den Fall, daß die Lektüre der Alten im späteren Leben nicht fortgesetzt wird, wenigstens eine lebendige und gehaltvolle Erinnerung für alle Zukunft zu sichern, und zu einer, beim jetzigen Publikum nicht eben bemerkbaren Pietät gegen ein Lehrobjekt, das auf der großen Mehrzahl der Gymnasien so überwiegend bedacht ist, einen festen, zuverlässigen Grund zu legen; es gilt, für die Ausbildung der Fähigkeit zu Beschäftigung mit

Litteratur überhaupt, sowie für die Entwicklung des Vermögens freierer Darstellung und Produktion eine höchst ergiebige Quelle gründlich auszubeuten. Sollen aber alle diese Ziele erreicht werden, so ist die logisch-ästhetische Durcharbeitung aller jener gelesenen Schriften unerläßlich. Man lasse sich regelmäßig erst über kleinere Partien, über ein, zwei Kapitel, dann über immer größere, endlich über ganze Bücher und Werke eine sorgfältige Relation des Inhaltes, des Ganges und der Gruppierung des Stoffes mündlich oder schriftlich geben, natürlich in so oftmaliger Wiederholung, bis keine oder doch nur geringe Einhilfe mehr nötig ist. Auf diese Weise wird der Schüler mit der gelesenen Schrift nicht bloß im einzelnen, sondern auch in der Beziehung jeden Faktums, wie jedes Gedankens auf das Ganze durchaus heimisch, was durch eine bloße Angabe des Arguments, wie es sich in Schulausgaben zu finden pflegt, lange nicht erreicht wird.

Gewiß wird doch nicht zu viel gefordert, die Kraft des Schülers nicht überangespannt, die Unbefangenheit der Lesung nicht voreilig beeinträchtigt, wenn man z. B. jedesmal nach Vollendung eines Buches im Homer von einem oder mehreren Schülern den Inhalt referieren, die Haupt- und die untergeordneten Partien, in welche sich der Gesang gliedert, die Gleichnisse, die in Handlungen und Worten heraustretenden Charakterzüge angeben, und letztere zu einem möglichst anschaulichen Bilde vereinigen läßt. Bei mehr Übung kann man dann noch einen Schritt weitergehen, und Fragen zur Beantwortung aufgeben, welche noch etwas tiefer in das Innere des Gelesenen einführen, z. B. welches würde der rein logische Gang sein für die erste Catilinaria? welche Abweichungen davon, welche Unterbrechungen liegen uns vor? und wie sind dieselben durch den rednerischen Zweck und durch den Affekt des Redners bedingt? Endlich ist, wenn durch eine länger fortgesetzte Lektüre die Empfindung genugsam angeregt und vorgebildet ist, der Übergang zu der Besprechung des ästhetischen Tones und Charakters des gelesenen Schriftstellers und zu der Vergleichung mit einem anderen derselben Gattung (also die Unterscheidung zwischen dem naiven Tone Homers und dem rednerischen Virgils), ebenso leicht und natürlich, als zulässig und unbedenklich. Denn es soll ja hierbei nicht kritisiert werden, — regt sich in dem einen oder anderen Schüler ein Kitzel

dieser Art, so muß der Lehrer dem zu begegnen wissen, — sondern nur entschieden hervortretende Unterschiede ohne voreilige Ausspendung von Lob und Tadel mit Bestimmtheit aufgefaßt und ausgesprochen werden. Näher gehen wir auf die zuletzt besprochenen Übungen hier nicht ein, da ja doch noch von den gleichartigen Bemühungen um das Verständnis deutscher Schriftsteller ausführlich die Rede sein muß.

---

13. Das Übersetzen und Erklären.

O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung. 2. Band. S. 382 ff. Braunschweig 1889.

Das Übersetzen, welches den Drehpunkt der Erklärung bildet, hat im neuen Lehrbetriebe eine weit wichtigere Stellung erhalten als im älteren, bei welchem nur griechische Autoren ins Lateinische übersetzt, lateinische dagegen nur lateinisch paraphrasiert wurden. Die Übersetzung in die Muttersprache hat den Vorteil, das mitgebrachte Sprachbewußtsein des Schülers zum Beziehungspunkte zu machen und darum dasselbe durchzubilden, während der ältere Sprachbetrieb nur ein zweites Sprachbewußtsein anbildete. Die Anforderungen an das Übersetzen des Schülers müssen dessen Leistungsfähigkeit entsprechen und anfangs ist es unmöglich, die Horazische Regel: Nec verbum verbo curabis reddere fidus zu erfüllen, aber als Ziel soll eine dem Genius der Muttersprache angemessene Wiedergabe des Textes vorschweben, welche das in der fremden Sprache Gedachte im Geiste der eigenen umdenkt oder wie Cicero sagt: die Worte nicht zuzählt, sondern zuwägt.

Für die Übungen im Übersetzen ist die Selbstthätigkeit des Schülers durch die Aufgabe zu gewinnen, sich auf den zu lesenden Text zu präparieren. Dadurch kommt ein heuristisches Element in diesen Zweig des Unterrichtes und der eigene Versuch dient zum Apperceptionsmittel für das vom Lehrer Darzubietende. Doch darf der Schwerpunkt der Arbeit nicht in die häusliche Präparation verlegt werden; davon rät nicht bloß der Umstand ab, daß der Vorteil derselben durch Verwendung gedruckter Übersetzungen hinfällig werden kann, sondern auch die Rücksicht auf den Wert, den

die Einübung und Wiederholung der vom Lehrer gegebenen Übersetzung hat; es hieße hier das Selbstfinden überschätzen, wenn der Lehrer bloß ergänzend und beaufsichtigend verführe und auf das Vorrecht verzichtete, den Interpreten der Sprachdenkmale zu machen. Er hat die von dem Schüler gegebene Übersetzung unter Mitwirkung der Mitschüler richtig zu stellen und, wenn nötig, selbst eine Übersetzung zu geben; er kann ferner Mißgriffen bei der Präparation durch Winke vorbeugen, welche er, etwa am Schlusse der Stunde, für die nächste Lektion giebt.

Die Vorbereitung auf die Lektüre durch häusliche Präparation ist aber nicht die einzige; es kann eine Anknüpfung an den Gedankenkreis möglich sein, welche die Auffassung erleichert, oder es können sich sonstige Mittel der Apperception beschaffen lassen, die ihre Stelle besser am Anfang finden, oder es können sich Schwierigkeiten vorweg erledigen lassen, welche die Erklärung zu sehr in die Breite ziehen würden.

Faßt man alle bezeichneten Momente zusammen, so ergiebt sich folgender Kanon, der selbstverständlich nicht als Schablone an jeden Stoff herangebracht werden darf:

I. Vorbereitung. 1. Winke seitens des Lehrers für die Präparation. 2. Häusliche Präparation durch die Schüler. 3. Vorbesprechung des Textes durch den Lehrer.

II. Übersetzung. 1. Übersetzung des Textes durch einen Schüler. 2. Richtigstellung derselben durch Mitschüler und Lehrer. 3. Erklärung des zum Verständnis unmittelbar Erforderlichen, vorzugsweise logischer und sprachlicher Art. 4. Korrekte Übersetzung, gegeben von Lehrer und Schülern, oder nur von Schülern.

III. Die Bearbeitung des Textes erfordert: 1. Realerklärung. 2. Hervorhebung der ethischen Momente. 3. Erklärung rücksichtlich der sprachlichen Technik (Poetik, Rhetorik). 4. Fixieren des Ertrages für die Sprachkenntnis (Onomatik, Grammatik); 5. für die Fertigkeit (Phraseologie, Stilistik).

Für die Einzelerklärungen gilt die Vorschrift, daß sie das Verständnis des Ganzen zum Reinertrage haben müssen, allein das Ganze des Sprachwerkes kann auch für sich und als solches den Gegenstand der Erklärung bilden, und darauf beruht eine Art der Exegese, welche als eine höhere bezeichnet werden kann. Der Unter-

richt wird eine solche vorzunehmen haben, wenn das Werk dem Umfange nach überschaulich, dem Inhalte nach verständlich, seinen Beziehungen nach nicht zu verwickelt ist, um die Schüler dazu hinaufzuheben, ohne doch in Verstiegenheit zu geraten. Die Erklärung eines Sprachwerkes als eines Ganzen hat eine doppelte Aufgabe, sie soll einerseits das Werk aus seinen Grundgedanken verstehen machen und, wenn dies durchführbar ist, zeigen, wie sich aus der zu Grunde liegenden Conception das Ganze entwickelt hat, und sie soll andrerseits das Werk in seinen organischen Beziehungen zu andern erblicken lassen. Diese Beziehungen sind aber wieder von dreierlei Art; das Werk ist dem Geiste seines Verfassers entsprungen und hat zu andern Erzeugnissen desselben mehr oder weniger Beziehungen, deren Verfolgung sein Verständnis erhöhen kann; es gehört ferner einer bestimmten Kunstform an und hat darum zu Produkten derselben Kategorie gewisse Beziehungen, und endlich ist es in einer bestimmten Periode des geistigen Lebens des Volkes, zu dessen Litteratur es gehört, entstanden und es giebt mehr oder weniger dem Geiste dieser seiner Zeit Ausdruck.

Diese Momente führen auf vier Gesichtspunkte für die höhere Exegese: auf die genetische Erklärung aus dem Grundgedanken, auf die biographisch-genetische, die ästhetische und die litterar- oder kulturhistorische. Wo diese Behandlungsweise an der Stelle ist — und im Unterrichte wird sie auf Werke in der Muttersprache zu beschränken sein, — muß das Einzelne weit schärfer ins Auge gefaßt werden, als bei der gewöhnlichen Lektüre; es müssen Zergliederungen vorgenommen, Zusammenstellungen aller Art gemacht, Fragen an das Werk gestellt, schematische Übersichten hergestellt werden u. s. w.

Das Ausmaß für die Beschaffung dieses Apparates ist aber das, ob er wirklich leistet, was er soll, also das Verständnis vertieft; er wird dagegen zum Ballast, wenn er sich selber Zweck sein, etwa bloß zur Übung der Schüler, zur „formalen Bildung" dienen will. In diesem Betrachte haben sonst verdiente Veteranen des deutschen Unterrichtes wie Hiecke u. a. gefehlt, daß sie ihre Analysen auch da anwandten, wo das Verständnis ihrer gar nicht bedurfte und so das von Ph. Wackernagel mit Recht gerügte Zerfasern und „Zerklären" poetischer Werke einschleppten.

14. Die mündliche Korrektur.

O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung. 2. Band. S. 347 f. Braunschweig 1889.

Bei aller Fertigkeit muß sich der Schüler versuchen: fabricando fit faber; wenn er fehlt, soll ihn, wo es geschehen kann, die Sache zurechtweisen, aber der Lehrer muß ihr Worte geben und sie vertreten, wo sie keine Weisung giebt. Die Korrektur kann in einem bloßen Winke, in der Aufforderung zur Wiederholung bestehen, sie kann aber andrerseits ein eigenes Lehrstück darstellen, für welches sich die didaktischen Weisungen im kleinen wiederholen. Die Korrektur kann das Wissen oder das Können berichtigen, sie kann die Auffassung oder das Verständnis oder die Anwendung regeln; es giebt eine Psychologie der Fehler und ihrer Verbesserung, und die Korrektur kann ihren eigenen Bildungsgehalt haben. Zu unterscheiden ist bei der Korrektur ein heuristisches Element, welches auf der Mitwirkung sowohl des Schülers, welcher gefehlt hat, als der Mitschüler beruht. Sie hat ferner ein deiktisches Element: wo immer etwas Sinnlich-anschauliches in Betracht kommt, ist es vor das Auge zu stellen, Wandtafel und Kreide müssen bei jeder Art von Korrektur ihre Stelle haben; oft wird viel Reden dadurch erspart, daß das Richtige hingestellt wird. Die Korrektur hat auch ihr erklärendes Element; in gewissen Fällen müssen die Fehler bis zu ihren Gründen zurück verfolgt werden, damit man sie gleichsam mit den Wurzeln ausheben könne.

Die Fehler und ihre Korrektur können den Eifer der Schüler und der Lehrer leicht erlahmen machen; häufen sie sich, so ist dies ein Zeichen, daß im Unterrichte etwas verfehlt wurde, die Selbstkorrektur des Lehrers ist dann mehr an der Stelle, als die Razzia auf die Fehler der Schüler. Wichtig ist das Präventivverfahren gegen die Fehler, welches allerdings Beobachtung und psychologischen Blick voraussetzt und mit einem gewissen Humor geübt werden will. Die Schüler werden nicht übel zur Vorsicht gemahnt, wenn ihnen der Lehrer etwa bei einer schriftlichen Sprachübung voraussagt: ein Dutzend Arbeiten wird gegen diese und jene Regel verstoßen, noch einmal soviel gegen jene andere; diese und diese Wendung wird nur

die Hälfte richtig machen u. s. w.; es müßten recht apathische Schüler sein, welche sich nicht ansetzten, diese Statistik einigermaßen Lügen zu strafen.

---

15. Die häuslichen Arbeiten.

W. Schrader: Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 4. Auflage. S. 301 ff. Berlin 1882.

Der Zweck der häuslichen Arbeiten ist die Ergänzung des Schulunterrichts sowohl rücksichtlich der Förderung im Wissen als in selbständiger Thätigkeit. Nach dieser doppelten Richtung lassen sich auch die Arten der häuslichen Arbeit unterscheiden: der Wissensförderung dienen hauptsächlich die Vorbereitung und die Wiederholung, der Übung in selbständiger Thätigkeit die schriftlichen Leistungen (Aufsätze, Exercitien, metrische Kompositionen, Lösung mathematischer Aufgaben u. dergl.). Selbstverständlich ist hiermit nicht eine strenge Scheidung ihrer Wirkungen gemeint, was der Einheit des Geistes wie des Unterrichtszweckes und der Unterrichtsbehandlung widersprechen würde; auch die beiden ersten Arten der häuslichen Arbeiten dienen der selbständigen Kraftübung des Zöglings und auch durch die letzte wird er in seinen Kenntnissen gefördert. Aber der nächste und vorwiegende Zweck wird durch jene Unterscheidung ausgedrückt. Hiernach ist bei der Vorbereitung und Wiederholung die schriftliche Thätigkeit, soweit eine solche überhaupt erforderlich wird, Nebensache und der Lehrer hat z. B. jene nicht an der Vollständigkeit der sogenannten Präparationshefte, sondern an der Richtigkeit der mündlichen Antworten und der Übersetzung zu messen. Und andrerseits haben die schriftlichen Arbeiten den Zweck, die Kraft und die Kenntnisse des Schülers für eine bestimmte Aufgabe zu sammeln, und zur Verwendung zu bringen; es handelt sich also bei ihnen nicht um eine breite Ausdehnung und Entfaltung des Wissens, sondern um dessen bereite Beherrschung und sichere Anwendung. Was diesen Zwecken nicht dient, ist von den häuslichen Arbeiten auszuschließen: alle unnütze Heftschreiberei ist also völlig zu verbannen.

Denn den unbedingt wissenswürdigen und dem Gedächtnis einzuprägenden Lernstoff liefern die gedruckten Hilfsbücher und Gram-

matiken, welche dem Schüler in die Hand gegeben werden; die Hefte, welche er sich außerdem halten mag, können also Ergänzungen jener Leitfäden aufnehmen, haben sich aber von ausführlicher und systematischer Darstellung fern zu halten. Allerdings darf der Wert, welchen die schriftliche Darstellung für die Klarheit und Ordnung der Gedanken hat, nicht verkannt werden und der mathematische oder der geschichtliche Lehrer mag deshalb einzelne schwierige Abschnitte sich in schriftlicher Ausarbeitung liefern lassen; dieselben dürfen sich aber nie auf seinen ganzen Vortrag erstrecken sowohl um die Zeit und die Arbeitskraft der Schüler zu schonen, als auch um sie vor jeder Geistesträgheit zu bewahren, welche sich mit dem geschriebenen Wort so gern die Anstrengung des Denkens erspart. Denn diese Gedankenarbeit, welche in dem mündlichen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler ihre Förderung und ihren Ausdruck findet, ist die Hauptsache, gegen welche die schriftliche Aufzeichnung des Lehrstoffes nur ein untergeordnetes pädagogisches Mittel bleibt.

Schon aus diesen Zweckbestimmungen ergeben sich die wesentlichen Gesichtspunkte für den Umfang der häuslichen Arbeiten und für ihr Verhältnis zu dem Schulunterricht. Sie sollen den letzteren ergänzen, also dürfen sie auch nur einen erheblich geringeren Teil der täglichen Arbeitszeit in Anspruch nehmen und sie wenden sich unmittelbar an die selbständige Thätigkeit der Schüler, also darf ihre Ausdehnung und Schwierigkeit nur in gleichem Verhältnis zu der wachsenden Kraft derselben zunehmen. Wenn also die tägliche Schulzeit fünf bis sechs Stunden umfaßt, so müssen die häuslichen Aufgaben in zwei bis drei Stunden zu vollenden sein, und erst auf der obersten Stufe bei genügend erstarkter geistiger und körperlicher Kraft des Zöglings mag demselben eine etwas größere Anstrengung zugemutet werden, dies aber auch nur in der Art, daß der Mehraufwand an Zeit seinem Privatstudium, also der von ihm selbst gewählten Beschäftigung zu gute kommt. Denn diese Selbständigkeit seines Arbeitens birgt in sich zugleich so viel Erfrischung, um über das größere Maß der Anstrengung hinwegzuhelfen. Der Sonntag soll aber durch die eigentlichen Schulaufgaben nicht beansprucht werden; dieser Tag gehört der Erbauung, der Erholung und der Familie. Innerhalb jener Zeit müssen also die häuslichen Arbeiten gut und sorgsam angefertigt werden können; wo eine

weitere Ausdehnung erfordert wird, da ist dies ein deutliches Zeichen, daß entweder das Lehrziel zu hoch gesteckt ist, oder daß die Unterrichtsstunden selbst nicht genügend ausgebeutet werden und der Lehrer es an zweckmäßiger Behandlung des Lehrstoffes oder an genügender eigener Anstrengung fehlen läßt. Denn der eigentliche Schauplatz der Geistesgymnastik ist die Schule: hier hat der Lehrer durch gleichmäßiges und wohlberechnetes Verfahren die Kraft der Schüler in ihren verschiedenen Thätigkeitsformen zu wecken, anzuspannen und zu üben und ebenso den Unterrichtsstoff mittels eindringlicher und allseitiger Durcharbeitung und Ausnutzung dem Schüler schon so weit anzueignen, daß ihm für das Haus nur eine sorgsame Wiederholung übrig bleibt, und auch für die müssen ihm die Wege schon vorgezeichnet und geebnet sein. Wenn freilich ungeschickte oder auch träge Lehrer in den Schulstunden nicht viel mehr anzufangen wissen, als aufzugeben und die Aufgabe abzufragen, so machen sie die häusliche Arbeit zur Hauptsache und die Schule nur zu einer Stätte der Prüfung und Aufsicht; dies ist aber das sicherste Mittel, um dem Schüler ebensowohl die Arbeit, welcher er ungeübt und ratlos gegenübersteht, als auch die Schule zu verleiden, in welcher er nur Kritik und keine Hilfe zu erwarten hat. Selbstverständlich ergiebt sich aus diesem verwerflichen Verfahren auch ein Maß der häuslichen Anstrengung, welches den Zweck der Erziehung nach allen Seiten beeinträchtigt. Nicht nur, daß die Gesundheit der Zöglinge unter dieser Überbürdung notwendig leidet, was freilich allein schon zu ihrer Verurteilung hinreicht, sondern es kann auch nicht fehlen und wird leider durch vielseitige Erfahrung bestätigt, daß die allzufrüh überlastete Kraft des Schülers später erschlafft und abgesehen von ihrer Verrenkung nachher die doppelte Zeit braucht, um das Bildungsziel der folgenden Klasse zu erreichen. Diese traurige Erscheinung findet sich namentlich da, wo die Schüler auf den unteren und mittleren Stufen durch ausgedehnte Vorbereitungen, welche sie völlig selbständig und ohne vorgängige Anleitung des Lehrers vollziehen sollen, durch unnütze schriftliche Übersetzungen und paradigmatische Übungen und durch ausführliche und verwickelte Rechnungsaufgaben heimgesucht werden. Selbst gesetzt den Fall, daß sie diese Aufgabe mittelst übermäßiger Anstrengung genügend lösen, so tritt auf den folgenden Stufen die natürliche Rückwirkung und

Erschlaffung unabwendbar ein und die beklagenswerte Folge ist, daß Zöglinge, welche soeben noch zu den besten Hoffnungen berechtigten und im raschen Fortschritt begriffen schienen, in der Tertia oder Sekunda um so länger verweilen müssen und doch die erforderliche Spannkraft nicht wieder gewinnen. Selbst über die Schule hinaus setzt sich diese Abspannung und geistige Unlust fort; die Schulwissenschaften finden als eine Quelle trüber Erinnerungen keine weitere Pflege und die gesamte Ausbildung, wie die künftige Berufsthätigkeit des Zöglings trägt den bleibenden Schaden von dieser Verkehrtheit. Aber auch abgesehen von dieser gleichsam mechanischen Aufreibung der Kräfte wird die selbständige Geistesentwicklung des Schülers durch das Übermaß der häuslichen Aufgaben schwer gehemmt. Er soll Zeit und Lust zu eignem Denken behalten; mag sich dasselbe auch nur zu einem kleinen Teile auf die Schulwissenschaften beziehen, so kommt selbst diese geringe Summe freierer Gedankenbewegung der selbständigen Durchdringung des Unterrichtsstoffes zu gute, und überdies kann man eine geistige Sicherheit von demjenigen nicht erwarten, der fortwährend am Zaum und Leitseil gehalten wird. Aber auch außerdem soll dem Schüler die Muße und Neigung zu freier Geistesregung nicht verkümmert werden und daneben gebührt ihm Zeit für die deutsche oder andere Litteratur, zur Verfolgung nützlicher oder unterhaltender Nebenbeschäftigungen, zur Übung in der einen oder der anderen Kunst und zum geselligen Verkehr mit seinen Altersgenossen, dessen er zu seiner Erquickung und Gemütsbildung gar nicht entbehren kann. Endlich liegt es auf der Hand, daß die Arbeiten, welche das durchschnittliche Kräftemaß der Schüler übersteigen, auch schlecht und ungründlich gefertigt werden, den Tadel hierüber hätte der Lehrer also an sich selbst und nicht an den Schüler zu richten.

Demnach ist das Maß der gesamten häuslichen Arbeiten unter sorgsamer Beachtung der jugendlichen Kraft von den vereinten Lehrern einer Klasse unter Leitung und Einwirkung des Direktors entweder ein für allemal oder im Beginn jedes Schuljahres im voraus festzusetzen, und ebenso haben sich die Lehrer über eine zweckmäßige Verteilung jener Arbeiten auf die einzelnen Wochen und Monatstage zu vereinigen. Denn die Überbürdung kann, auch wenn der Gesamtumfang der Aufgaben nicht zu groß ist, doch durch

deren Anhäufung auf einzelne Tage herbeigeführt werden, während die dazwischen liegende Zeit verhältnismäßig zu wenig in Anspruch genommen wird. Der Einwand, daß ja die Schüler selbst eine angemessene Verteilung der Arbeiten auf die verschiedenen Wochentage vornehmen müßten, ist nicht stichhaltig; eine so umsichtige Berechnung kann von der sorglosen Jugend nicht erwartet werden, erfahrungsmäßig verschiebt ein Teil der Schüler die Arbeiten stets auf den letzten Termin. Jene Verteilung ist aber, soweit dies geschehen kann, in der Weise zu regeln, daß mit Ausnahme der größeren Arbeiten wie z. B. der Aufsätze und der mathematischen Aufgaben die übrigen, namentlich die Exercitia in derselben Woche abgeliefert und beurteilt zurückgegeben werden. Denn der Wochenschluß bildet einen geeigneten Abschnitt in der Schulthätigkeit und derjenige Schüler, welcher bei einer dieser Arbeiten sich nachlässig bewiesen und dieserhalb eine Rüge zugezogen hat, erhält und benutzt durch einen leisen Wink des Lehrers angeregt die Gelegenheit mit dem Beginn der neuen Woche den Vorsatz der Besserung zu fassen, und die alte Verfehlung mit der vorigen Woche abgethan sein zu lassen. Außerdem ist bei der Ordnung der Aufgaben darauf zu sehen, daß sie an demselben Tage weder in zu buntem Wechsel, noch in zu großer Einförmigkeit auftreten. An einem und demselben Tage ein lateinisches und ein griechisches Scriptum anzufertigen und außerdem mathematische Aufgaben zu lösen, das zerreißt die Thätigkeit allzusehr, auch wenn die zulässige Arbeitszeit hierdurch nicht überschritten wird. Nur für eine Sprache oder eine Wissenschaft arbeiten zu müssen, ermüdet, wogegen die schriftliche Arbeit in dem einen, die Vorbereitung oder Wiederholung in einem andern Fache den Geist mehrseitig anregt, ohne ihn zu zerstreuen.

Um jene durch gemeinsame Übereinkunft geregelte Verteilung der Arbeiten stets übersichtlich und gegenwärtig zu halten, sind Aufgabebücher anzulegen, auf den oberen Stufen eines für die ganze Klasse, welches der Einsicht des Lehrers immer offen liegt, auf den unteren außerdem eins für jeden Schüler zur häuslichen Erinnerung für ihn selbst und für die Eltern. Der Ordinarius hat aber die Verpflichtung, das Gleichmaß der Arbeiten zu überwachen und bei Verfehlungen gegen dasselbe dem betreffenden Lehrer Vorstellungen oder, falls dies nicht hilft, dem Direktor Anzeige zu machen, welcher

entschieden gegen jeden Mißgriff einschreiten muß und sich durch kein Gerede einzelner Lehrer von dem, was sie für ihr Fach als notwendig ansehen, irre machen lassen darf. Dies gehört eben zur Einheit der Geisteserziehung, welche für das gedeihliche Zusammenwirken eines Lehrerkollegiums unentbehrlich ist.

---

16. Erweckung und Erhaltung der Lernlust.

H. Spencer: Erziehungslehre. Übersetzt von F. Schultze. S. 133 ff. Jena 1874.

Die Bildungsmethode soll so beschaffen sein, daß sie eine innerlich beglückende Thätigkeit bewirkt, beglückend nicht wegen zu erlangender äußerer Belohnung, sondern wegen ihrer eigenen Gesundheit. Ein dieser Anforderung entsprechendes Verfahren, abgesehen davon, daß es die Durchkreuzung des regelrechten Entwicklungsganges verhindert, sichert uns zugleich positiv segensreiche Wirkungen von Wichtigkeit. Sollen wir nicht zu einer asketischen Moral (oder besser Unmoral) zurückkehren, muß die Erhaltung jugendlicher Glückseligkeit als ein schon an sich erstrebenswertes Ziel betrachtet werden. Um uns jedoch hierbei nicht aufzuhalten, wenden wir uns zu der Bemerkung, daß ein angenehmer Gemütszustand für geistige Thätigkeit weit günstiger ist, als ein Zustand der Gleichgültigkeit oder Unlust. Jedermann weiß, daß mit Interesse Gelesenes, Gehörtes oder Gesehenes besser im Gedächtnis bewahrt wird, als mit Abneigung Gelesenes, Gehörtes oder Gesehenes. In einem Falle sind die in Anspruch genommenen Fähigkeiten mit dem vorliegenden Gegenstand aktiv beschäftigt; im andern sind sie mit ihm passiv beschäftigt, und die Aufmerksamkeit wird fortwährend durch anziehendere Gedanken abgelenkt. Daher sind die Eindrücke jenachdem stark oder schwach. Noch mehr zu der geistigen Verdrossenheit, welche eines Schülers Interesselosigkeit gegen irgend ein Studium mit sich bringt, kommt noch die lähmende Furcht vor den Folgen. Diese verschärft durch Abziehung der Aufmerksamkeit die Schwierigkeit, die es ihm bereitet, seine Fähigkeit auf die denselben widerstrebenden Gegenstände zu richten. Offenbar wird also die Wirksamkeit der Erziehung ceteris paribus, im Verhältnis stehen zu dem Maße der Befriedigung, womit die Arbeiten vollzogen werden.

Man sollte ferner erwägen, daß schwer wiegende moralische Folgen davon abhängen, ob die täglichen Schulstunden gewohnheitsmäßig Lust oder Verdruß erwecken. Niemand kann die Gesichter und Mienen zweier Knaben vergleichen — von welchen den einen die Beherrschung interessanter Gegenstände glücklich, den andern Widerwille gegen seine Studien, daraus folgende Unfähigkeit, strenge Blicke, Drohung und Strafe unglücklich macht — ohne zu sehen, daß die natürliche Anlage des einen befriedigt, die des andern beschädigt wird. Jeder, der die Wirkungen von Erfolg und Mißerfolg auf den Geist, und den Einfluß des Geistes auf den Körper wahrgenommen hat, sieht ein, daß in einem Falle Temperament wie Gesundheit aufs günstigste berührt werden, während im andern die Gefahr dauernden Mißmutes, dauernder Verzagtheit und selbst dauernder, den ganzen Körper ergreifender Hinfälligkeit nahe liegt. Doch bleibt noch ein anderes indirektes Resultat von nicht geringer Bedeutung. Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern wird, wie das auch sonst zu gehen pflegt, ein freundschaftliches und einflußreiches, oder ein feindliches und machtloses, je nachdem das Lehrsystem glücklich oder unglücklich macht. Menschliche Wesen stehen unter der Gewalt ihrer Ideenassociationen. Ein Gegenstand täglicher Leiden kann nicht anders als mit geheimem Mißbehagen betrachtet werden, und wenn er ausschließlich schmerzliche Erregungen wachruft, wird er unvermeidlich gehaßt werden. Umgekehrt wird der, welcher unermüdlich zu ihren Zielen verhilft, sie stündlich die Genugthuung des Sieges genießen läßt, stündlich durch alle Schwierigkeiten ihren Mut aufrecht erhält, und an ihren Erfolgen Teilnahme zeigt, ihnen zusagen; ja muß, wenn sein Betragen stets das Gleiche zeigt, geliebt werden. Und wenn wir uns vergegenwärtigen, von wie wohlthätigem Einflusse die Aufsicht eines Lehrers ist, der als Freund betrachtet wird, verglichen mit der Aufsicht eines, der mit Abneigung, im besten Falle mit Gleichgiltigkeit angesehen wird, so dürfen wir schließen, daß die unmittelbaren Vorteile einer auf das Glückseligkeitsprincip gegründeten Erziehung hinter den unmittelbaren nicht weit zurückbleiben. Allen, welche gegen die Möglichkeit, das hier verteidigte System durchzuführen, noch Zweifel hegen, geben wir dieselbe Antwort wie vorhin, daß nicht allein die Theorie darauf hinweist, sondern die Erfahrung dasselbe empfiehlt. Den mannig-

fachen Erklärungen bedeutender Lehrer, welche seit Pestalozzis Zeit dies bezeugt haben, sei hier noch die des Professor Pillans angereiht, welcher versichert, daß junge Leute, wo sie unterrichtet werden, wie sie sollten, in der Schule ebenso glücklich sind, als beim Spiel, und an der richtig geleiteten Übung ihrer Denkkraft, selten weniger, ja oft mehr Vergnügen finden, als an der Übung ihrer Muskelkraft.

Einen letzten Grund, die Erziehung zu einem Prozeß der Selbstbelehrung und folglich reizvoller Belehrung zu machen, liefert die Thatsache, daß im Verhältnis, als sie sich so zu einer lustvollen Selbstbelehrung umwandelt, es wahrscheinlich wird, daß sie mit dem Schlusse der Schulzeit noch nicht aufhören wird. Solange Kenntniserwerb gewohnheitsmäßig abstoßend gemacht wird, so lange wird es das vorherrschende Streben sein, ihn von der erlangten Freiheit vom elterlichen und schulmeisterlichen Zwange abzubrechen. Wenn dagegen Kenntniserwerb gewohnheitsmäßig lustvoll gemacht wird, dann wird sich das vorherrschende Streben geltend machen, jene vorher unter einer Oberaufsicht geübte Selbstbildung auch ohne eine solche fortzusetzen. Diese Folgen können nicht ausbleiben. Solange die Gesetze der Association der Vorstellung wahr bleiben, solange die Menschen die Dinge und Örter, welche schmerzvolle Erinnerungen erwecken, unangenehm und die, welche vergangene Freuden ins Gedächtnis rufen, teuer sind — wird unlustbringender Unterricht das Lernen abstoßend, lustbringender es anziehend machen. Aus den Menschen, an welche im Knabenalter Belehrung in mühseligen Arbeiten mit Strafdrohungen herantrat, die nimmer zur Gewohnheit selbständiger Forschung angeleitet wurden, werden vermutlich in späteren Jahren keine wissenschaftlich Strebenden; während diejenigen, an welche sie in natürlicher Form und zur rechten Zeit herantrat, und die sich ihrer Gegenstände nicht allein als an sich interessanter, sondern als eines Anstoßes zu einer langen Reihe von befriedigenden Erfolgen erinnern, wahrscheinlich das ganze Leben hindurch jenen in der Jugend begonnenen Selbstunterricht fortsetzen werden.

17. Die Schülerbibliothek.

W. Schrader: Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 4. Auflage. S. 494 ff. Berlin 1882.

Die Schülerbibliotheken sind ein notwendiges Bildungsmittel für unsere höheren Lehranstalten; ihre Betrachtung schließt sich am bequemsten dem deutschen Unterricht an, weil sie vorwiegend deutsche Schriften enthalten sollen und deshalb auch am zweckmäßigsten von dem Lehrer dieses Faches verwaltet werden, namentlich wenn derselbe zugleich Ordinarius der Klasse ist und somit die genaueste Kenntnis von dem Geistes- und Gemütszustande der Schüler besitzt. Sie sollen die geeigneten Mittel liefern, um den Schüler auf angemessene und anziehende Weise in der Ergänzung des Schulunterrichts zu unterstützen und hierdurch vor dem Schaden der öffentlichen Leihbibliotheken zu behüten; diesem Zwecke gemäß sind sie anzulegen und zu verwalten, auch hat der Lehrer von den Früchten des Lesens sich in passender und zwangloser Weise zu unterrichten. Den Schülern der untersten Klasse ist der Gebrauch der Anstaltsbibliothek weder zuzumuten noch zu gestatten; ihre gering zu bemessende häusliche Thätigkeit wird durch die unmittelbare Aufgabe der Schule hinlänglich in Anspruch genommen; die übrige Zeit sollte ihnen zur Muße und zum Spiel verbleiben oder wo einzelne am Lesen besonderes Vergnügen finden, da mag das Haus hierfür die Verantwortlichkeit und die Bestimmung übernehmen. Auch den Quintanern wird aus gleichem Grunde nur ein sehr beschränkter Gebrauch der Schülerbibliothek zu erlauben sein; da dieses Alter einer andauernden Beschäftigung mit größeren Sachen noch nicht gewachsen ist, so dürfen ihnen nur kürzere Erzählungen und Beschreibungen geboten werden, welche Verstand und Gemüt mit gesunder und angenehmer Nahrung versehen, einen starken Reiz der ohnehin lebhaften Einbildungskraft aber vermeiden. Illustrierte Werke, welche naturgeschichtlichen, geschichtlichen und Unterhaltungsstoff in angemessenem Wechsel bringen und die Anschauung bereichern und klären, sind weit angemessener, als die moralischen Erzählungen, welche unsere Jugendlitteratur in allzu großer Fülle, aber nicht zum Frommen der Jugendbildung bietet. Denn in ihnen ist allzu häufig und trotz aller noch so stark aufgetragenen Moralität doch die

Schilderung spannender Verwicklungen und auffälliger Begebenheiten die Hauptsache; hierdurch wird aber die Phantasie und das Gefühl des Kindes in einem Grade angeregt, welcher der geistigen Sammlung und einer gleichgewogenen Gemütsstimmung Gefahr droht. Für die mittleren und oberen Klassen soll die Bibliothek sowohl der Unterhaltung als der Belehrung dienen, so daß beide sich möglichst durchdringen und der jeweiligen Altersstufe angemessen die Gesamtbildung fördern. Würde die geistige Unterhaltung hierbei ausgeschlossen oder auch nur zurückgestellt, so würde die Jugend ihr berechtigtes Verlangen nach derselben aus den Leihbibliotheken befriedigen, deren ungeregelte Benutzung eben abgeschnitten werden soll. Das Verbot derselben reicht aber nicht aus, sondern es muß den Schülern ein wirklicher Ersatz geboten werden, welcher jenen Trieb in gesunder und bildender Weise befriedigt. Sonach bilden für die mittleren Klassenstufen nicht nur naturgeschichtliche und geographische Schilderungen, Reisebeschreibungen und gute Geschichtsbilder, namentlich aus der vaterländischen Welt, sondern auch zweckmäßig bearbeitete Romane den angemessensten Lehrstoff; von den Reisebeschreibungen sind aber soweit als möglich stets die neusten und besten zu wählen, sowohl wegen der fortschreitenden Kunde des Erdballs als auch, weil auf diesem Gebiete der Ton der Schilderung dem fortschreitenden Zeitgeschmack in seinen berechtigteu Forderungen entsprechen muß. Den oberen Klassen ist das Gebiet der schönen Litteratur zu eröffnen; das ist gerade das Alter, welches sich den Dichtungen mit besonderer Empfänglichkeit zuwendet, und je mehr Vorsicht deshalb bei der Auswahl nötig ist, um so weniger darf doch das Bedürfnis des jugendlichen Gemüts selbst unberücksichtigt bleiben, da es sonst in anderer und zwar bedenklicherer Richtung Befriedigung suchen würde. Der Lehrer hat also für eine Auswahl und Stufenfolge des Lehrstoffes zu sorgen, welche nicht nur die allgemeine Bildung des Schülers fördert, sondern auch seinen berechtigten Gemütsregungen verwandt ist und deshalb den nachhaltigsten Eindruck in ihm hervorruft. Hier ist besonders die willkommene Gelegenheit geboten in kundiger Weise die Eigentümlichkeit der einzelnen Schüler zu pflegen und zu erziehen, der lebhaften aber ungeregelten Einbildungskraft durch gute Muster Maß und Harmonie zu verleihen, das träge Gefühl zu wecken, das ver-

worrene zu schlichten und krankhafte Regungen durch die Anschauung und Nachempfindung gesunder Vorgänge zu heilen. Der belehrenden Richtung kann in den oberen Klassen auf die mannigfachste Weise genügt werden. Unsere neuere Geschichtslitteratur zeichnet sich durch einen Reichtum von Werken aus, welche in geschmackvoller Form die Lebendigkeit der Einzelschilderung mit der klaren Ausprägung der allgemeinen Ergebnisse vereinigen und ebensowenig fehlt es an Arbeiten, welche uns in anschaulicher und anziehender Weise die Sitte, Kunst und Gesellschaft des Altertums vergegenwärtigen.

Soll aber auf diese Weise dem allgemeinen und stufenweise wachsenden Bildungsziele aller Schüler wie dem besonderen Bedürfnis der einzelnen entsprochen werden, so muß jeder Klasse ihre eigne Sammlung, welche nach dem durchschnittlichen Maß ihrer Kraft und Bildung anzulegen ist, und ebenso ihr eigner Bibliothekar zukommen. Denn wenn auch auf den oberen Altersstufen den Schülern innerhalb bestimmter Grenzen einige Freiheit der Wahl zugestanden werden darf, so müssen doch eben jene Grenzen mit sicherer Hand gezogen werden und auch bei der Wahl darf es nicht an solchem Rate fehlen, welcher still und liebevoll, aber mit völliger Klarheit erkennt und anordnet, was dem einzelnen not thut. Diese Aufgabe kann in der Regel nur der Ordinarius lösen; er soll den Bildungsstand der Klasse wie der einzelnen Schüler am genausten kennen und er ist zugleich berufen, die Forderungen der verschiedenen Unterrichtsfächer vermittelnd auszugleichen. Denn auch darauf ist bei der Verteilung der Bücher Rücksicht zu nehmen, daß soviel wie angänglich und förderlich erscheint, die Unterrichtsforderungen durch diese freie Beschäftigung unterstützt werden. Hierfür bieten sich bei der Anfertigung der Aufsätze, bei geschichtlichen Aufgaben, bei der Einleitung zu der Erklärung der Schriftsteller mannigfache Wege und Verbindungsglieder. Zugleich erhalten die Lehrer hierdurch Gelegenheit, sich über die Art des Gebrauchs zu unterrichten; aber auch sonst sollen sie bei der Rückgabe der Bücher sich durch ungezwungene Fragen, von denen jede Form der Prüfung fern zu halten ist, davon überzeugen, in welcher Weise die Schüler gelesen haben. Geschieht dies in teilnehmender Weise und mit dem Bestreben, dieselben zu beraten, und über Dunkelseiten aufzuklären, so wird hierdurch das vertrauliche Verhältnis zwischen Lehrer und

Schüler gestärkt und die Schülerbibliothek erhält ihre einflußreiche Stellung innerhalb der Unterrichtsmittel.

B. Die einzelnen Unterrichtsgegenstände.

1. Zweck des Religionsunterrichtes.

W. Schrader: Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 4. Aufl., S. 320 ff. Berlin 1882.

Aller Religionsunterricht verfolgt den Zweck, die Jugend in so festen und innigen Besitz der christlichen Heilslehren und Heilsthatsachen zu setzen, daß sie in denselben für ihr ganzes Leben eine Quelle des Gottvertrauens, Schutz gegen Anfechtung, und die Gewißheit ihrer Erlösung habe. Dies ist das gemeinsame Ziel für niedere und höhere Schulen; in beiden kommt es also darauf an, das religiöse Wesen sofort und überall zur Durchdringung und Umbildung des gesamten geistigen Menschen zu verwenden und die Religionskenntnisse nur in der Art zu überliefern und in dem Maße auszudehnen, in welchem sie geeignet sind, lebendiges und fortwirkendes Eigentum der Zöglinge zu werden. Keineswegs ist es hierbei darauf abgesehn, eine einzelne Thätigkeitsform des jugendlichen Geistes in Anspruch zu nehmen und besonders auszubilden; auch die Vermehrung des Wissens, wiewohl an sich unerläßlich, steht erst in zweiter Linie und bildet nicht einen selbstständigen Zweck. Vielmehr ist dies das wahre Unterrichtsziel, daß der Zögling im Fortgange seiner Entwicklung seines Glaubens gewisser und bewußter werde; hierzu verhilft ihm nicht sowohl eine in das breite und einzelne gehende Erweiterung seiner Religionskenntnisse als die Vertiefung in die Heilsthatsachen, den ewigen Grundquell des Glaubens, die klare und selbstgewisse Auffassung der christlichen Lehre, ihre Befestigung durch die stetige Bezugnahme auf das Wort der Schrift und die lebendige Entwicklung und Bezeugung des Christentums in einzelnen Menschen wie in der allgemeinen Kirche. In dieser Weise verwächst und verschmilzt die religiöse Anregung und Förderung des Schülers mit seinem gesamten Geistesleben und es handelt sich somit am Schluß nicht nur um das, was er in dem Religionsunterricht gelernt hat, sondern

mehr noch um das, was er durch denselben geworden ist. Ist aber die Umschaffung des ganzen Menschen der Zweck der religiösen Unterweisung, so ergiebt sich, daß bei keinem Unterrichtsgegenstande so deutlich und so innig Erziehung und Unterricht sich verbinden, wie bei dem Religionsunterricht.

Eine strenge, dem Bildungsbedürfnis und der Bildungsfähigkeit der Jugend angepaßte Abstufung und Gliederung des Religionsunterrichts ist daher für alle Schulen eine unerläßliche Forderung. In den höheren Schulen hat sich das Absehen des Lehrers darauf zu richten, daß sein Unterricht nach Auswahl und Behandlung des Stoffes der sonstigen Geistesentwicklung der Zöglinge sich harmonisch anschließe und gleichwohl den letzten Zweck nirgends außer Augen lasse. Er darf also seine Unterweisung nicht auf eine äußerliche Einfachheit oder auf eine reine Gefühlsanregung beschränken, welcher der Schüler nach dem zunehmenden Maße seiner Geisteskraft und seiner geistigen Ansprüche entwächst, und welche ihn deshalb statt zu befriedigen und zu ergreifen, nur zu Zweifeln und zur Gleichgültigkeit leitet. Ebensowenig darf der Lehrer mittelst unzweckmäßiger Ausdehnung des gelehrten Stoffs sich überwiegend und einseitig an einzelne Thätigkeitsformen des jugendlichen Geistes, sei es an den Verstand oder an das Gedächtnis, wenden. Hierdurch würde der Religionsunterricht seiner allgemein bildenden und umschaffenden Kraft verlustig gehen, er würde dann nur ein Unterzweig neben andern sein, dessen Ergebnisse für den Schüler den gleichen Wert, wie diese hätten und mit derselben Achtung oder Nichtachtung behandelt werden dürften, statt daß er in Wahrheit dem letzten Zwecke aller Erziehung gemäß die Summe der gesamten Bildung ziehen und gestalten soll. Am wenigsten aber darf der Lehrer in falscher Anschmiegung an die Fassungskraft und an die Richtung des heranwachsenden Zöglings sich in einer vermeintlich verständigen Auslegung der Religionswahrheit ergehen, durch welche das Wesen der Offenbarung und die göttliche Natur der Heilslehren herabgewürdigt und entstellt werden. Alle diese Fehler sind vordem und werden hier und da noch begangen; sie fließen aber nicht sowohl aus einem technischen Ungeschick der Lehrer, als sie der Ausdruck verschiedener religiöser und kirchlicher Richtungen sind, welchen sich die Schule ebenso wenig, wie das allgemeine Geistesbewußtsein

völlig zu entziehen vermag. Der gefühlige Pietismus, die gelehrte und scholastische Theologie und ebenso der Rationalismus in seinen verschiedenen Formen haben nach- und nebeneinander die Entwicklung des kirchlichen Bewußtseins bestimmt und je nach dem Überneigen der einen oder andern Richtung wurde auch der Religionsunterricht an unseren Schulen gefärbt und gestaltet. Dies ist zu selbstverständlich, als daß man hieraus besondere Anklagen gegen die Schule schmieden sollte, und wenn man ihr vorwirft, wie dies zu allen Zeiten geschehen ist und nicht am wenigsten heute geschieht, daß sie abgestorbene und unvollkommene Richtungen oder gar Entartungen pflege, so vergißt man höchst ungeschichtlicher- und unvernünftigerweise, daß die Schulen menschliche Einrichtungen sind, welche im wesentlichen mit der allgemeinen Geistesentwicklung Schritt halten, und man bemerkt ebenso ungeschichtlich nicht, daß die getadelte Wirksamkeit der Schulen meist schon vorüber oder doch gleichfalls im Absterben ist, um einem gesunden und tieferen Leben Platz zu machen. Denn wie ihre anderen Aufgaben, so fassen unsere höheren Schulen auch den Zweck und die Mittel des Religionsunterrichtes jetzt tiefer und bewußter auf als vordem und ein stetiger Fortschritt auf diesem Unterrichtsgebiet ist für den unbefangenen und aufmerksamen Beobachter gar nicht zu verkennen. Gleichwohl bilden diese Anstalten nicht bloß die Schöpfung, sondern auch den Grund ihrer wie der nächstfolgenden Zeit; sie haben ihrerseits, bestimmt und erfüllt von der jeweiligen Gestalt des Glaubens und der Wissenschaft, doch ebenso die Aufgabe erläuternd und festigend auf diesen Glauben einzuwirken und eben deshalb haben sie die Verpflichtung, immer wieder an dem Evangelium den Grund und die Form des Glaubens zu messen und zu prüfen, das vergängliche an demselben abzustreifen und die Jugend zur reineren und völligeren Anschauung Gottes emporzuheben. Die Aufgabe ist um so belangreicher, als ein großer Teil unserer gebildeten Stände nach dem Austritt aus dem Gymnasium keine äußere Veranlassung hat und leider auch keine Gelegenheit sucht, seine religiöse Bildung zu ergänzen und zu vertiefen. Fällt nun diesen gebildeten Ständen die geistige Leitung ihres Volkes zu, so erhellt auch ohne weiteren Beweis, wie viel darauf ankommt, welche religiöse Unterweisung und Anregung sie von der Schule in das spätere Leben mit hinüber nehmen. Jene

oben gerügten Fehler sind aber noch nicht gänzlich abgethan; sie können dies um so weniger sein, als sie ihr zeitweiliges Recht in der Geschichte des kirchlichen Bewußtseins erwiesen haben, und als sie ihre Anknüpfungen und ihren natürlichen, wenngleich nicht schlechthin berechtigten Wiederhall in jeder Menschenbrust finden. Für den Religionslehrer ergiebt sich also hieraus die Lehre, daß er keine dieser Anknüpfungen unbenutzt lasse, daß er aber jede derselben nur in dem Maße und zu dem Zwecke verwende, um den Schüler über die Auswüchse des Zeitbewußtseins hinaus mit dem reinen, unvergänglichen und durch alle Zeiten hindurch bezeugten und bewahrheiteten Kern der Heilslehre zu erfüllen.

---

2. Die Auswahl des Stoffes im allgemeinen und seine Behandlung im Religionsunterricht.

T. Waitz: Allgemeine Pädagogik. S. 287 ff. Braunschweig 1852.

Die Religion hört auf eine Wohlthat zu sein, sie giebt ihre Macht zugleich mit ihrem Anspruch an pädagogischen Wert auf, sobald sie sich mit der Wissenschaft oder dem Leben in Streit einläßt. Es muß deshalb mit um so größerer Vorsicht dasjenige in der Religionslehre vermieden oder als Nebensache in den Hintergrund gestellt werden, was durch einen solchen Streit das Gemüt zu zerreißen droht, je bereitwilliger und gläubiger einerseits das Kind seiner Natur nach alles aufnimmt, was der Erzieher ihm als seine Überzeugung darbietet, und je mehr Zeit, Kraft und Erfahrung andrerseits dazu gehört, um durch eigenes Nachdenken in späteren Jahren Unvernünftiges zu bekämpfen, das man in der Jugend als heilig zu verehren gewöhnt wurde. Schon die Störung der kindlichen Unbefangenheit, die leider nicht selten gerade vom Religionsunterricht ausgeht, ist oft vom schädlichsten Einflusse auf die Bildung des Gemütes und Charakters; unverantwortlich aber ist es, dem Kinde als unantastbare, gewissensverbindliche Glaubenswahrheiten Sätze ins Herz zu schreiben, die gegen unzweifelhafte Naturgesetze oder sonstige anerkannte Resultate der wissenschaftlichen Forschung streiten. Der Erfolg davon zeigt sich im Leben auf eine dreifache Weise: entweder der Glaube siegt über die Wissenschaft und die intellektuellen Interessen erhalten eine unwürdige untergeordnete

Stellung gegen ihn, die ihren freien Fortschritt zu hemmen sucht, oder das Gemüt des Menschen spaltet sich in zwei Teile, die geringen oder gar keinen praktischen Einfluß auf einander besitzen; Wissenschaft und Leben auf der einen, religiöser Glauben auf der anderen Seite, oder endlich der letztere wird als unverträglich mit jenen gänzlich hinweggeworfen. Ohne zu entscheiden, welcher von diesen Fällen der schlimmste und gefährlichste sei, ist doch so viel klar, daß alle drei eine traurige Mißbildung des inneren Menschen darstellen, die es nur der Gunst der Umstände verdankt, wenn die Zerrissenheit und der Unfriede des Gemütes nicht zum Ausbruche kommt, für welche alle Bedingungen in ihr verborgen liegen. Soll die Religion den ganzen Menschen dauernd erfassen und befriedigen, so muß sie seine wesentlichen Interessen teils untereinander, teils mit seiner Weltansicht in vollen Einklang zu setzen wissen. Dies geschieht nicht durch eine Lehre, die nachweislich falsche Naturanschauungen festhält, oder durch eine solche, die das Gemüt des Menschen drückt oder verdüstert, die Lebensfreudigkeit und Thatkraft und mit ihnen die moralische Energie lähmt; der Friede und die Erhebung, die sie in jeder Lage des inneren und äußeren Lebens mitzuteilen im stande ist, sind die einzigen sicheren Kennzeichen ihres Wertes und selbst ihrer Wahrheit.

Wird dieser letztere Gesichtspunkt zum leitenden beim Religionsunterrichte gemacht, so erhält dieser dadurch weit mehr den Charakter eines erbauenden als den eines dogmatischen Vortrages. Die Dogmatik sucht das intellektuelle Interesse des Theologen an der Religionslehre, keineswegs das religiöse Bedürfnis selbst und als solches zu befriedigen: ein pädagogischer Wert kommt ihr deshalb überhaupt nicht zu, und zwar um so weniger, als sie durch ihre Aufgabe unmittelbar in eine Menge von theologischen Kontroversen verwickelt wird, deren bloße Berührung im Jugendunterrichte schon die pädagogische Wirksamkeit der Religion ernstlich gefährden würde. Soll die Religion den inneren Frieden bringen und im Streite der Meinungen bewahren lehren, so muß sie sich vor allem von diesem selbst möglichst fern halten, und sich auf einem Gebiete bewegen, wohin er nicht reichen kann, nämlich auf den der Erhebung und Erbauung. Nichts hat von jeher der Religion größeren Schaden zugefügt, als der dogmatische Streit der Theologie, von

so untergeordnetem Wert er meistenteils auch gewesen ist: deshalb müssen sowohl der unter den Menschen vorhandene Streit selbst, als auch die einzelnen Lehren in dem Maße innerhalb des Religionsunterrichtes zurücktreten, in welchem sie Gegenstand desselben gewesen sind oder noch sind.

Hiernach ist zu bestimmen, was den Mittelpunkt des Religionsunterrichtes zu bilden hat, und in welchen Verhältnissen die einzelnen Lehren innerhalb desselben nach ihrer Wichtigkeit abzustufen sind. Den Kern des Ganzen bildet der Gottesbegriff, der jedoch ebensowenig in spekulativer Entwicklung als in dogmatischer, sondern nur in rein kindlicher Fassung — wie er sich am besten aus zweckmäßig zusammengestellten Bibelsprüchen gewinnen läßt — vor dem Kinde auftreten darf, wenn er dessen Gemüt in seiner Tiefe wohlthätig ergreifen und zum eigentlichen Lebensprinzip desselben werden soll. Jede andere Fassung prallt an ihm zurück und veranlaßt das Kind, sich nach Anleitung des Lehrers bloß einen abstrakten Verstandesbegriff von Gott zu bilden, der nie zum Träger seines inneren Lebens wird. Der Begriff der allwissenden und allgütigen Vorsehung, eine höhere Entwicklung des Verhältnisses des Kindes zu den Eltern ist es allein, welcher an dieser Stelle das Rechte leistet. Haben die Eltern ihr Verhältnis zum Kinde von Anfang an so gestaltet, daß sie sich nie eine willkürlich veränderliche Behandlung desselben erlaubten, sondern in ihrem ganzen Betragen selbst einer höheren Ordnung zu folgen schienen, so werden sie darin die sicherste Stütze und den besten Anknüpfungspunkt finden, um das Kind zu jenem Gottesbegriff hinzuführen und ihn in seinem Gemüte allseitig zu befestigen. Es gelingt dies um so leichter, als dieser Begriff den Blick des Kindes erweitert und ein wesentliches Bedürfnis desselben befriedigt, denn er läßt ihm die Welt zum ersten Male als ein zweckmäßig geordnetes Ganze erscheinen, dessen einzelne Teile nicht bloß äußerlich und zufällig bei einander sind, sondern wesentlich zu einander gehören. Durch diese innere Wechselbeziehung der Dinge erhält das Kind eine bestimmte Stellung zu diesem Ganzen und mit ihr das lebendige Gefühl einer gemeinsamen Abhängigkeit von einem höheren Wesen, dessen in der Welteinrichtung ausgesprochene Zwecke mit den geistigen Hauptinteressen des Menschen zusammenstimmen. Läßt sich von diesem Punkte aus einerseits aufs Kräftigste

für die Belebung und Fortbildung aller Faktoren des Gemüts wirken, so finden andrerseits alle wesentlichen Interessen in ihm ihre Einheit und kommen zur Ruhe in dem Gefühle der religiösen Demut und der Erhebung zu Gott, welche sich beugt vor ihm und doch in der vollen Hingebung sich der Einheit mit ihm bewußt bleibt. Nur wird man nicht erwarten dürfen, daß Belehrung über die Vorstellung, die sich das Kind vom höchsten Wesen zu machen habe, allein oder auch nur vorzugsweise dasjenige sei, worin diese Gefühle wurzeln können.

Gehörig befestigt und geläutert kann dieser Glaube nicht sowohl durch den Religionsunterricht selbst werden — am wenigsten läßt sich dies durch breite Ausführlichkeit und die Menge der Religionsstunden erreichen, die so leicht zur Gedankenlosigkeit nötigen — sondern vielmehr nur durch kräftige und gleichmäßige Entwicklung der idealen Interessen überhaupt. Hauptsächlich ist es hier der echt sittliche Sinn in der Betrachtung der Geschichte, die ästhetische Auffassung der Natur und des Lebens, die Reflexion auf die Beschaffenheit und den Fortschritt des menschlichen Wissens, welche für die religiösen Gefühle der Demut und der Erhebung zu wirken vermögen. Die Geschichte zeigt einen sittlichen Fortschritt, sie verbürgt die Unwiderstehlichkeit der geistigen Mächte, fordert zur Unterordnung des Einzelnen unter das Ganze und zur vollen Hingebung an dessen wesentliche Zwecke auf. Unter den Naturerscheinungen flößen einige von selbst dem Kinde Staunen und Ehrfurcht ein, weil es in ihnen nicht tote Massen und blinde Kräfte, sondern bewußt handelnde Personen zu sehen pflegt — doch dieser Irrtum ist es nicht, auf welchem das religiös Erhebende der ästhetischen Naturbetrachtung beruht. Weder die Schönheit des Einzelnen, noch die Zweckmäßigkeit der Natureinrichtungen im Ganzen wird dadurch begriffen, daß wir einige der Gesetze kennen, von deren Zusammenwirken sie ein notwendiges Resultat ist, vielmehr erhalten sie erst durch diese Kenntnis selbst das Wunderbare, welches die Naturbetrachtung zu einer religiösen Weltansicht überleitet, wenn nämlich wunderbar dasjenige ist, was sich aus der Wirksamkeit der Natursachen als solcher nicht erklären läßt. Wohl ist die Theologie eine Klippe, an welcher der Sinn für von der Naturwissenschaft allein gesuchten Kausalzusammenhang zu Grunde gehen kann, sobald

sie sich ins Einzelne und Kleinliche verliert und eine Lücke in unserer Kenntnis der Naturgesetze verdecken will, aber immer unverkennbarer stellt die fortschreitende Erforschung dieser Gesetze selbst ein solches Ineinandergreifen derselben heraus, durch welches die niederen Gebilde immer die Grundlage für höhere Entwicklungen werden, sodaß wir zu dem Glauben berechtigt sind, es werde mit der Erweiterung unserer Einsicht auch auf dem Gebiete, auf das sie bis jetzt nicht hinreicht, sich uns allmählich eine immer allgemeinere Übereinstimmung der Natureinrichtungen mit unseren idealen Interessen enthüllen. In gleicher Weise führt auch die Betrachtung des menschlichen Wissens der Religion entgegen — des Wissens, das es nicht weiter bringt, als zu einem unvollkommenen Bilde eines kleinen Bruchstückes aus dem unübersehbaren Reichtume und der vollendeten Gesetzmäßigkeit der Natur, deren höchstes uns bekanntes Produkt, der Mensch, intellektuell und moralisch hauptsächlich dadurch fortschreitet, daß er ihren Einrichtungen nachdenkt, sie mit seinen höheren Interessen durchdringt und beherrschen lernt und den Gesetzen, die in seinem eigenen Wesen begründet sind, immer williger Folge leistet — auch das Menschengeschlecht durchläuft in seiner äußeren und inneren Geschichte nur den von höherer Macht ihm vorgezeichneten Entwicklungsgang.

Werden auf diese Weise die Hauptlehren der Religion allseitig unterstützt, und das religiöse Bedürfnis befestigt, das durch einseitige intellektuelle Bildung bei materiellem Wohlsein so leicht erstickt wird, so muß hiermit weiter die Darstellung der historischen Grundlage des christlichen Glaubens verbunden werden, welche im niederen Religionsunterrichte vorherrschen und einen beständigen Beziehungspunkt bilden, in dem höheren dagegen mehr zurücktreten muß, weil historische Thatsachen als solche, von welcher Art sie auch seien, nicht für den selbständig Denkenden, sondern nur für denjenigen, welcher fremde Überzeugungen sich mehr passiv aneignet, die Begründung der Wahrheit einer religiösen Weltansicht enthalten können. Die historische Grundlage des Christentums wirkt um so wohlthätiger, als mit ihr nicht allein eine größere Lebendigkeit und ein unmittelbares Interesse in die Religionslehre kommt, das von den dargestellten Persönlichkeiten gefesselt, auf die Ideen übertragen wird, die sie vertreten, sondern auch die nötige Verbindung von

Religiosität und Sittlichkeit leicht und sicher dadurch hergestellt wird, da das ewige Ideal des religiös-sittlichen Menschen in voller Reinheit und individueller Bestimmtheit hier an das jugendlich empfängliche Gemüt herantritt. Die Behandlung dieses Historischen muß vollkommen unbefangen sein, einfach sich an die biblische Erzählung anschließend, d. h. sie darf auf der einen Seite kritische Zweifel weder erregen oder auch nur durchblicken lassen, noch auf deren Widerlegung eingehen — denn das Kind und der wissenschaftlich Ungebildete verwechselt leicht und sogar gewöhnlich den Zweifel am Geschichtlichen mit dem am Religiösen und es kommt überhaupt für die Religion und den Religionsunterricht weit weniger auf die Probehaltigkeit des Thatsächlichen im einzelnen vor der gelehrten Kritik als darauf an, daß sich der religiöse Sinn des Kindes an jenen Überlieferungen ebenso erhebe und heranbilde, wie er es jahrhundertelang gethan hat. Die Erzählung muß darum einfach biblisch bleiben; aber sie darf eben deshalb auch auf der andern Seite das historisch Erzählte nicht in eine Reihe von dogmatischen Lehrsätzen umdeuten und den Glauben an dasselbe zu einer Gewissenspflicht machen, denn gerade dadurch müßte der Zweifel und das Widerstreben der Denkenden gegen die Religionslehre am stärksten provociert werden. Wenn es Menschen giebt, denen die Fortpflanzung eines toten Glaubens, ein allgemeines gedanken- und gemütloses Bekenntnis religiöser Lehrsätze mehr gilt, als eine lebendige Religiosität, die von *ihrer* Fassung des Dogma abweicht, so sind diese ohne Zweifel, sei es durch Unverstand oder Parteisucht, die gefährlichsten Feinde der Religion. Das Wesen des Christentums insbesondere ist die religiöse Gemütskraft, die es dem inneren Menschen mitteilen will, und diejenigen suchen es in bloßen Nebendingen, welche seinen Gehalt in ein immer mehr oder weniger erkünsteltes System bloß theoretischer Lehren setzen. Je tiefer die Verehrung ist, die man für jenes hegt, desto schmerzlicher wird man die Beschränktheit dieser Systeme in einem starren Formelwesen beklagen müssen.

Das Geschichtliche, ohne welches die Religionslehre zu abstrakt und gestaltlos bleiben würde, um eine tiefe und bleibende Wirkung auf das Gemüt auszuüben, muß im Unterricht als geschichtliche, nicht etwa als poetische Wahrheit dargestellt werden, damit nicht der Wert und die Bedeutung desselben nur von ästhetischer, nicht von

religiöser Art zu sein scheine. So wichtig der ästhetische Gesichtspunkt auch ist, so würde eine Behandlung der biblischen Geschichte aus demselben diese leicht als Dichtung erscheinen lassen, was ebensowenig zulässig ist, als eine solche Darstellung, durch die sie mit der Profangeschichte auf gleiche Stufe trete. Trifft der Vortrag die rechte Haltung und Würde, durch welche das Geschichtliche der religiösen Erhebung fortwährend dienstbar wird, so hat er sich nicht zu scheuen vor dem Wunderbaren, das sich so vielfach in den biblischen Erzählungen findet. Nicht allein vermag die höhere Würde der religiösen Gegenstände, die freilich im Unterrichte fortwährend hervorleuchten und ihn selbst weihen muß, das Aufkommen des Zweifels überhaupt zu verhindern, sondern es ist sogar von Wichtigkeit, daß die Wunder, die großenteils eine tiefere ethische Bedeutung haben und die Macht des Geistes über die Natur symbolisieren, als ein Teil der historischen Religionslehre festgehalten werden, weil gerade durch sie das ganze richtige Gefühl der wesentlichen Verschiedenheit zwischen dem Gebiete des religiösen Glaubens und dem des Wissens begründet und befestigt wird. Etwas anderes freilich ist es, die Wunder unbefangen als ehrwürdige Überlieferungen zu erzählen, die sich an die Lebensgeschichte Jesu knüpfen und in ihnen gerade wegen ihres offenen Widerstreites gegen unsere gesamte Naturansicht die Geheimnisse specieller göttlicher Wirksamkeit verehren zu lassen. Gerade diese letztere Darstellungsweise weckt leicht den Zweifel in der Brust des Kindes, der dann nur noch von der Umgebung bestätigt und weiter ausgebreitet zu werden braucht, um die Frucht der Religionslehre ganz zu verderben. Überhaupt kommt der religiöse Zweifel weit häufiger aus der häuslichen oder entfernteren gesellschaftlichen Umgebung des Kindes, als aus ihm selbst; das wesentlichste Mittel aber, den Ungebildeten, der nicht fähig ist, ihn zu durchdenken und zu überwinden, vor der Verwüstung des Gemütslebens zu bewahren, die seine Allgemeinheit gewöhnlich zur Folge hat, besteht darin, seinem Glauben nicht zu viel zuzumuten.

Daß unter dem Stoffe der biblischen Geschichte eine Auswahl stattfinden müsse für den Unterricht, wird leicht zugestanden, da vieles von demselben pädagogisch unrichtig, einzelnes schädlich ist. Der leitende Gesichtspunkt für diese Auswahl kann nur teils in dem sittlich-religiösen Gehalte, teils in der religionsgeschichtlichen

Wichtigkeit des Mitzuteilenden selbst liegen. Hauptsächlich die letztere rechtfertigt die Aufnahme eines guten Teiles von den Erzählungen des Alten Testamentes in den Religionsunterricht, da das Judentum die geschichtliche Grundlage des Christentums ist. Daß das Leben Jesu sowohl um seines inneren Gehaltes als um seiner historischen Bedeutung willen den wesentlichsten Teil der geschichtlichen Darstellung bilden müsse, wird keiner weiteren Auseinandersetzung bedürfen; dies giebt Gelegenheit, die Entwicklung der sittlichen Begriffe mit dem religiösen Gedanken und Gefühlskreis in die möglichst innige Verbindung zu setzen und sie vor zu abstrakter Haltung zu bewahren. Demnach können alle drei Hauptseiten des Religionsunterrichts — die Lehre von Gott und von dem Verhältnis der Natur und des Menschen zu ihm, die Darstellung der historischen Grundlage des Christentums, die Entwicklung der sittlichen Begriffe — nur dadurch gewinnen, daß sie an das Leben Jesu als ihren gemeinsamen Beziehungspunkt angeknüpft und in dieser Verbindung miteinander behandelt werden, obwohl dabei namentlich im höheren Unterricht fortwährend im Auge behalten werden muß, daß weder das Historische zu einer religiösen oder sittlichen Wahrheit gestempelt, noch auch umgekehrt die Sätze der Glaubens- und Sittenlehre durch geschichtliche Thatsachen als solche begründet werden dürfen.

---

3. Die Aufgabe der Grammatik.

K. F. Becker: Ausführliche deutsche Grammatik als Kommentar der Schulgrammatik. Einleitung § 1. Frankfurt a. M. 1836.

Man nennt das Leben, insofern es in den besondern Dingen in die Erscheinung tritt, ein organisches Leben, und diejenige mit dem organischen Leben gegebene Einrichtung eines Dinges, vermöge deren das Leben des Dinges selbst der Grund und zugleich der Zweck seiner Verrichtungen ist, den Organismus des Dinges. Man nennt demnach diejenigen Verrichtungen und diejenigen Verhältnisse, welche in dem Leben eines Dinges selbst ihren Grund haben, organische Verrichtungen und organische Verhältnisse. Man bezeichnet ferner die organischen Verrichtungen und die organischen Verhältnisse der Dinge, weil sie in dem Leben der Dinge selbst ihren Grund haben und mit dem Leben gegeben sind, als not-

wendige Verrichtungen und notwendige Verhältnisse, und unterscheidet sie auf diese Weise von Verrichtungen und Verhältnissen der Dinge, welche in Willkür und Zufall nur einen äußeren Grund haben. Die organischen Verhältnisse der Dinge und ihre Verrichtungen sind unterschieden nach den unterschiedenen Stufen des Lebens und nach der besondern Gestaltung, in welcher das Leben in den besondern Dingen, z. B. in der Pflanze, in dem Tiere und in dem Menschen in die Erscheinung tritt; und wir meinen diejenigen Gesetze, nach welchen an einem besondern Dinge mit der besondern Gestaltung seines organischen Lebens bestimmte Erscheinungen und Verrichtungen notwendig gegeben sind, die organischen Gesetze desselben.

Da nun die menschliche Sprache, wie der Vorgang des Denkens, welcher in der Sprache in die Erscheinung tritt, in dem organischen Leben des Menschen ihren Grund hat, und mit ihm gegeben ist, so ist die Sprache als eine organische Verrichtung des Menschen, und die Verhältnisse der Sprache sind als notwendige — mit dem Leben des Menschen gegebene — Verhältnisse anzusehen.

Der Umfang der organischen Verrichtungen und die besondere Gestaltung der organischen Verhältnisse ist bei dem Menschen dadurch gegeben, daß er auf der höchsten Stufe alles organischen Lebens sich als eine Einheit eines leiblichen und eines geistigen Lebens darstellt. Wir müssen zwar das geistige Leben als ein solches im Vergleiche mit allem leiblichen Leben als höchst frei denken: insofern aber das geistige Leben in dem Menschen mit dem leiblichen Leben zu einer organischen Einheit verbunden und durch dieses bedingt ist, insofern es nur die eine Seite des menschlichen Organismus ausmacht, gehört es ebenfalls in den Kreis des organischen Lebens, und die Verrichtung des Denkens muß als eine organische, d. h. als ein Vorgang aufgefaßt werden, der nach bestimmten innern Gesetzen zu stande kommt. Dadurch, daß in dem Menschen das geistige Leben mit dem leiblichen Leben zu einer organischen Einheit verbunden ist, ist eine beständige Wechselwirkung zwischen dem Geistigen und Leiblichen notwendig gegeben. Das Äußere (Leibliche) wird ein Inneres (Geistiges), indem die Sinnenwelt sich zu Begriffen und Gedanken vergeistiget; und das Innere wird wieder ein Äußeres, indem Begriff und Gedanke wieder leib-

lich werden in dem Worte. Nach der einen Seite wird die Sinnenwelt als roher Stoff von den äußeren Sinnen aufgenommen, und der Geist bemächtigt sich notwendig des von den letzteren ihm dargebotenen leiblichen Stoffes und verwandelt ihn durch eine geistige Assimilation in Begriffe und Gedanken, wie das Tier auf einer niedrigern Stufe die Nahrungsmittel durch eine leibliche Assimilation in Fleisch und Blut verwandelt. Nach der andern Seite ist mit der Einrichtung der Sprachorgane die Fähigkeit zu der Hervorbringung der mannigfaltigsten Laute gegeben; und indem die Verrichtung des Denkens selbst unmittelbar die Thätigkeit der Sprachorgane hervorruft, verkörpern sich wieder Gedanken und Begriffe in Lauten — der denkende Geist wird leiblich in der Sprache.

So geht die Sprache notwendig aus der Natur des Menschen als eines denkenden Wesens hervor: der Mensch spricht, weil er denkt. Mit der Sprache ist zugleich eine Mitteilung der Gedanken gegeben, durch welche der Gedanke des Einzelnen ein Gemeingut der ganzen Gattung werden kann; und so wird die Sprache, welche aus der organischen Natur des Menschen hervorgegangen, wieder ein wesentliches Mittel zu seinem organischen Leben. Denn das organische Leben des Menschen kann sich, insofern es auch das geistige Leben in sich faßt, nicht als Leben eines Individuums, sondern nur als Leben der Gattung entwickeln: Ohne geistige Mitteilung keine geistige Entwicklung.

Nach den Gesetzen des organischen menschlichen Lebens verkörpert sich der Gedanke, wie er in dem Geist sich gestaltet, notwendig in Wort und Rede, und das Wort wird mit dem Begriffe gleichsam geboren. Indem aber Wort und Rede, wenn einmal in ihnen ein Gedanke in die Erscheinung getreten ist, nun für immer zu bleibenden Ausdrücken desselben Gedankens und derselben Begriffe werden, bildet sich die gesprochene Sprache, d. h. die Gesamtheit der überhaupt oder bei einem besondern Volke vorhandenen Wörter und ihrer Formen, in denen die Gesamtheit der überhaupt oder bei einem besondern Volke vorhandenen Begriffe und Begriffsverhältnisse ausgeprägt und niedergelegt ist; und so wird den Menschen in der gesprochenen Sprache ein Organ, durch welches die Gedanken und Begriffe des einen leicht auch andern verständlich und gewissermaßen ein Gemeingut aller werden. Da das Wort,

welches in der Verrichtung des Sprechens nur als eine flüchtige Erscheinung hervortrat, in der gesprochenen Sprache als bleibender Ausdruck des Gedankens festgehalten wird, und da die gesprochene Sprache nur das Produkt der Verrichtung, gleichsam die stetig gewordene Verrichtung selbst ist, so müssen wir auch die gesprochene Sprache insofern für organisch halten, als die organischen Gesetze und die organischen Verhältnisse der Verrichtung auch die Gesetze und die Verhältnisse der gesprochenen Sprache sind.

Wie der Mensch eine Einheit von Geist und Leib, so ist das Wort und die Sprache die Einheit eines geistigen Elementes — des Begriffes und Gedankens, und eines leiblichen Elementes — des Lautes. Wir nennen jenes das logische, und dieses das phonetische Element der Sprache. Wie die organischen Verhältnisse der phonetischen Seite, welche sich als die Verhältnisse des Wohllautes bezeichnen lassen, durch die organische Einrichtung der Sprachorgane, so sind die organischen Verhältnisse der logischen Seite, nämlich die Gestaltung der Begriffe und ihrer Wechselbeziehungen, durch die organischen Gesetze unseres Vorstellungs- und Denkvermögens gegeben.

Dadurch, daß wir in der Sprache ein organisches Erzeugnis der menschlichen Natur, und in ihren Verhältnissen organische und darum innerlich notwendige Verhältnisse erkennen, ist uns der Standpunkt gegeben, von welchem aus alle Verhältnisse der Sprache müssen aufgefaßt und begriffen werden; und alle besonderen Formen der Sprache, welche sich bei der historischen Betrachtung derselben darbieten, können nur dann wahrhaft verstanden werden, wenn sie von diesem Standpunkte aus aufgefaßt und gedeutet werden.

Es ist in dieser Hinsicht insbesondere wichtig, daß wir erkennen, daß die Sprache nicht wie ein Kunstwerk durch menschlichen Verstand erfunden und demnächst durch menschliches Nachdenken weiter ausgebildet ist, sondern sich auf organische Weise und mit innerer Notwendigkeit in dem Menschen entwickelt hat. Man kann demnach nicht annehmen, daß die Sprache uranfänglich aus einem Stoffe, den man als schon früher vorhanden ansehen könnte, zusammengesetzt sei; sondern das gesprochene Wort war uranfänglich Sprache und nichts anderes als Sprache, d. h. der leiblich gewordene Gedanke. Wir sehen zwar, daß in der schon gebildeten

Sprache auch Wörter mit Wörtern zusammengesetzt werden, aber diese Zusammensetzung ist ebenfalls nicht das Werk einer die Zweckmäßigkeit berechnenden Reflexion, sondern geschieht auf organische Weise und nach gewissen organischen Gesetzen. Das Wesen aller organischen Entwicklung besteht aber darin, daß sich das Einfache zu einem Mannigfaltigen entfaltet.

Da der Mensch ursprünglich ein denkendes Wesen ist, so muß man zwar annehmen, daß auch die Sprache schon bei ihrem ersten Entstehen Sprache, d. h. Ausdruck von Gedanken war, und nicht nur Begriffe, sondern auch die Beziehungen der Begriffe ausdrückte. Aber die Sprache hat sich erst allmählich mit dem menschlichen Geiste zu derjenigen Mannigfaltigkeit der Formen entwickelt, welche wir in den ausgebildeten Sprachen wahrnehmen; und wir müssen bei der Betrachtung der Sprache davon ausgehen, daß nicht nur auf der phonetischen Seite die mannigfaltigen Lautverhältnisse und Wortformen, sondern auch auf der logischen Seite die mannigfaltigen Formen der Begriffe und der Beziehungsverhältnisse sich auf organische Weise aus wenigen Grundformen entwickelt haben, und daß das Besondere überall nur als eine individualisierte Gestaltung einer Grundform aufzufassen ist, die ursprünglich noch nicht individualisiert war und darum sich zu mannigfaltigen, besonderen Formen individualisieren konnte. Dieser Entwicklungsgang tritt uns besonders in dem Wortvorrate der besondern Sprachen entgegen. Wir sehen hier, wie der unendliche Reichtum von Wörtern sich aus sehr wenigen Wurzelwörtern entwickelt hat, deren jedes sich zu einer Mannigfaltigkeit in Bedeutung und Form unterschiedener Wörter individualisiert hat. Aber es tritt bei einer nähern Betrachtung nicht minder klar hervor, daß sich auch die mannigfaltigen Beziehungsverhältnisse der Begriffe aus wenigen Grundverhältnissen, und die mannigfaltigen grammatischen Formen, in welchen diese Beziehungsverhältnisse ausgedrückt werden, aus wenigen Grundformen entwickelt haben.

Was insbesondere die Entwicklung der Sprache nach der logischen Seite betrifft, so muß man wohl annehmen, daß sie gleichen Schrittes mit der Entwicklung der menschlichen Intelligenz fortgeschritten ist, deren organischer Ausdruck die Sprache ist. Da die Intelligenz sich aber in dem Menschen nur mit der Sprache ent-

wickeln konnte, und eine höhere Stufe geistiger Entwicklung das Vorhandensein der Sprache schon voraussetzt, so konnte die Sprache in dem Anfange ihrer Entwicklung die Verhältnisse der Begriffe und ihrer Wechselbeziehungen nur so in sich aufnehmen und darstellen, wie sie sich auf der niedrigsten Stufe der geistigen Entwicklung gestalteten. Da nun dem Menschen auf dieser Stufe alle Anregung und aller Stoff zum Denken von der Sinnenwelt herkommt, so konnte die Sprache uranfänglich nur die Begriffe der sinnlich angeschauten Dinge und ihre sinnlich angeschauten Verhältnisse in sich aufnehmen. Die von der sinnlichen Anschauung ausgehende Gestaltung der Begriffe und ihrer Verhältnisse wurde so die bleibende Grundlage aller späteren Entwicklung der Sprache nach der logischen Seite; und Begriffe und Verhältnisse der Begriffe, welche auf einer höhern Stufe intellektueller Entwicklung nicht mehr als sinnliche und räumliche Begriffe und Verhältnisse gedacht worden, werden noch jetzt in der Sprache als sinnliche und räumliche Begriffe und Verhältnisse dargestellt.

Daher haben die Begriffe und ihre Verhältnisse in der Sprache eine eigentümliche Fassung, welche uns, die wir auf einer höhern Stufe intellektueller Entwicklung stehen, oft fremd erscheint, und von uns nicht immer gleich verstanden wird. Man muß daher die logischen Verhältnisse der Sprache, wenn man sie wahrhaft verstehen will, nicht von demjenigen Standpunkte der weiter fortgeschrittenen geistigen Entwicklung, auf welchem wir jetzt stehen, sondern von dem Standpunkte der in der sinnlichen Anschauung noch befangenen Intelligenz auffassen und deuten. Die Sprache stellt die Dinge und ihre Verhältnisse nicht dar, wie sie nach unserer jetzigen Vorstellungsweise von dem reflektierenden Verstande aufgefaßt werden, und wie wir glauben, daß sie an sich sind, sondern wie sie zuerst von der sinnlichen Anschauung aufgefaßt und auf den noch sinnlichen Menschen bezogen wurden. Da diejenige Vorstellungsweise, welche der Kindheit des Menschengeschlechtes angehört, noch jetzt in der Sprache als die Grundlage ihrer logischen Entwicklung hervortritt, so ist die Sprache die älteste und zugleich die zuverlässigste Urkunde von der Geschichte des menschlichen Geistes. Wir dürfen darum auch nicht unsere jetzige Vorstellungsweise unbedingt auf die Sprache übertragen oder sie unbedingt als Gesetzgeberin für die Sprache

ansehen wollen: die natürliche und darum oft wahrhaftere Vorstellungsweise, welche sich in der Sprache erhalten hat, kann vielmehr häufig dazu dienen, unsere nur zu oft durch die Reflexion getrübte Vorstellungsweise zu läutern und zu berichtigen.

Da die gesprochene Sprache ein organisches Erzeugnis der menschlichen Natur ist, und das ganze Menschengeschlecht nur eine natürliche Gattung ausmacht, so sind die Grundverhältnisse aller Sprachen auf der logischen sowohl als auf der phonetischen Seite dieselben. Diese allen Sprachen gemeinsamen Grundverhältnisse aus der Idee der Sprache als eines organischen Erzeugnisses der menschlichen Natur zu entwickeln und durch eine vergleichende Zusammenstellung der verschiedenen Sprachen nachzuweisen, ist die Aufgabe der allgemeinen Grammatik. Die Aufgabe der besonderen Grammatik ist, die Verhältnisse der besonderen Sprache als besondere Gestaltungen jener allgemeinen Grundverhältnisse, und die Wort- und Redeformen der besonderen Sprache als besondere Ausdrücke derselben nachzuweisen, und auf diese Weise die Bedeutung der in der besonderen Sprache vorhandenen Wort- und Redeformen wahrhaft verstehen und ihrer Bedeutung gemäß gebrauchen zu lehren.

4. Notwendigkeit des grammatischen Unterrichts in der Muttersprache auch auf den Gymnasien.

R. H. Hiecke: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. S. 195 ff. Leipzig 1842.

Es ist keine Übertreibung, wenn man sagt, daß die Lektionen in der Grammatik früherhin die allerpeinlichsten und verhaßtesten gewesen. Man verfiel in den großen Fehler, die Methode, welche für die alten Sprachen galt, und im ganzen da auch gelten durfte, auf die Muttersprache zu übertragen, wozu wohl der Umstand verführen mochte, daß eben die alten Sprachen diejenigen waren, welche zuerst in Gymnasien eigens gelehrt und gelernt wurden. Und doch ist leicht einzusehen, daß schon für die auswärtigen lebenden Sprachen, eben weil sie lebende sind, jene Methode nicht durchaus anwendbar ist, wie denn auch in den Familien, welche eigentliche Geläufigkeit im Französischen u. s. f. bei ihren Kindern erzielen, von jeher eine mehr praktische üblich gewesen ist.

Wie viel unzweckmäßiger und verkehrter aber ist es nicht, in der Muttersprache Formen (Deklination und Konjugation) und Regeln auswendig lernen zu lassen, die jeder schon inwendig mitbringt! Wird die heimische Sprache wie eine fremde behandelt, so kann der Erfolg kein anderer sein als der, daß sie wirklich halb zur fremden, daß das Sprachgefühl abgestumpft wird. Der Knabe hätte ohne Zweifel das syntaktische Gesetz ganz richtig befolgt; nun aber soll er es wie etwas ganz Neues auswendig lernen und befolgen. Sicherlich verstößt er gerade nunmehr bisweilen gegen dasselbe, so gut wie in der fremden Sprache; denn der sichern Führung des Instinktes ist er entrückt, das Treffen des Richtigen ist von einer besonderen Fixierung der Aufmerksamkeit abhängig gemacht, und zu dieser hat er eben nicht immer Lust, sonst würden keine Verstöße in fremden Sprachen gegen ein verstandenes Gesetz möglich sein. Diese Wahrnehmung, die sich ganz von selbst aufdrängt, hat in neuerer Zeit allgemein zur Verwerfung jenes verkehrten Weges, viele sogar zu der Ansicht, daß aller grammatische Unterricht in der Muttersprache schlechthin überflüssig, ja vom Übel sei, geführt. Diese letztere Meinung ist jedoch irrig; der Beweis dieses Urteils ist nicht ohne eine etwas längere Auseinandersetzung möglich, die wir uns nicht ersparen dürfen.

Wenn es eine Sprache gäbe, in welcher jeder Beziehungsweise der Begriffe auch eine Lautform genau entspräche, die von jeder andern Lautform verschieden, also keiner Verwechselung mit gleichklingenden, aber nicht gleichbedeutenden Formen ausgesetzt wäre, so wäre in dieser Sprache der Unterricht in der Grammatik dem Eingebornen für das rein praktische Interesse des grammatisch richtigen und sichern Gebrauchs derselben vollkommen überflüssig.

Nun ist aber in manchen Sprachen zwar ein überaus großer Reichtum an verschiedenen Biegungsformen vorhanden, aber dieser ist auch in den biegungsreichsten einerseits für die Aufgabe der scharfen Markierung der inneren (logischen) Biegungsunterschiede gleichgültig,*) und reicht andrerseits gerade für diese doch bei weitem nicht völlig aus.**) Es giebt keine Sprache, in welcher nicht für

*) Z. B. die Mehrheit der Deklinationen und Konjugationen.

**) Die Endung a im Lateinischen kann Nominativ und Accusativ,

eine große Mehrzahl von Fällen der völlige Aufschluß über die Bedeutung einer Form in der eben vorliegenden Stelle nur aus andern, als aus an der Form selbst haftenden Kennzeichen zu gewinnen wäre, keine, in welcher man nicht sich oftmals genötigt sähe, die Bedeutung von Flexionen, statt sie unmittelbar mit der Lautform selbst zu wissen, vielmehr erst anderswoher zu erschließen. Nun kann zwar eine Sprache durch überwiegenden Reichtum an bestimmten, scharf ausgeprägten Biegungen wesentlich dahin wirken, daß in den Eingebornen von selbst, und ohne daß sie es wissen, auch für die Fälle, wo die sprachliche Form mehrdeutig ist, sich ein Takt des richtigen Schließens bildet; dessen ungeachtet sind hierbei immer Irrtümer und Mißverständnisse möglich, und so wird die ausdrückliche Hinweisung auf diese Fälle, die zweckmäßige Übung in jener Fertigkeit des Schließens, damit das versuchte Erraten nicht fehlschlage, nicht wohl zu entbehren sein. Und zwar eben in dem Maße, als die Lautformen für die Beziehungen der Begriffe in einer Sprache stumpf sind, gerade in dem Maße und Umfange fordert schon das bloße praktische Interesse die ausdrückliche Übung in der logisch richtigen Unterscheidung des dem Laute nach Identischen.

Dies gilt aber ganz besonders vom Deutschen; denn dies hat in Hinsicht auf Reichtum an äußerlich unterschiedenen Biegungsformen durch das Zusammenschrumpfen der Endungen (das ursprünglich scharfe Gepräge hat sich, wie bei viel kursierenden Münzen geschieht, abgeschliffen) so sehr verloren, daß wir Deutsche nicht bloß für eine große Zahl von Fällen, sondern für die bei weitem größte Mehrzahl, um das richtige Verständnis der Sätze zu gewinnen, auf Schlüsse verwiesen sind, teils aus der Stellung der Wörter im Satze, teils, da dies immer noch leicht zu handhabende Hilfsmittel bei unserer freieren Wortstellung lange nicht so weit ausreicht, als in den romanischen Sprachen, aus der Struktur des ganzen Satzes. Man erinnere sich nur an die Ununterscheidbarkeit so vieler Formen des Konjunktivs von den entsprechenden des Indikativs, an das Zusammenfallen der Nominative und Accusative des Pluralis aller Genera und der Nominative und Accusative Singularis der Feminina und Neutra, an die schwache Deklination u. s. f. Kaum der

---

Vokativ und Ablativ, kann Singular und Plural bezeichnen und außerdem noch den Imperativ.

kleinste Satz ist denkbar, in welchem nicht die Notwendigkeit eines solchen Schließens einträte, die denn freilich in den einfachern Fällen um ihrer Leichtigkeit willen, und weil man in dieser Operation durch die jeden Augenblick wiederkehrende Notwendigkeit von Kindheit auf für den rein praktischen Zweck hinreichend geübt wird, gar nicht weiter zum Bewußtsein zu kommen pflegt.*)

Aber diese Notwendigkeit wächst und wird fühlbar, wenn die Sätze und Perioden reicher an Bestimmungen und verwickelter werden, und da nun gerade bei sehr vielen vorzüglichen und der ganzen Nation, nicht bloß den gebildeten Ständen angehörigen Schriftstellern eine gar zusammengesetzte Periodologie sich findet, so wird die ausdrückliche und methodische Übung im bewußten Auffinden des jedesmaligen Sinnes einer rätselhaften Form noch notwendiger und unerläßlicher. Was wohl in jeder Sprache in einem gewissen Maße stattfindet, das ist im Deutschen so vorherrschend, daß dieser quantitative Unterschied fast in einen qualitativen umschlägt, und die Sprache dadurch eine ganz andere Physiognomie und Stellung zu den Eingebornen erhält. Auch der ungebildetste Grieche, Römer, Franzose mußte und muß auch verwickeltere Wort- und Satzgeflechte in seiner Sprache leichter verstehen, als der Deutsche ähnliche in der seinigen. Und schwerlich wird selbst der ungebildetste Franzose sich so grammatisch fehlerhaft, ja widersinnig ausdrücken, als dies bei uns selbst von Menschen einer gewissen Bildung, auch wenn das zu Sagende in sich keine Schwierigkeit hat und sich in den einfachsten praktischen Aufgaben bewegt, alle Augenblicke geschieht. Welche Verstöße werden bei Quittungen begangen! welches Umschlagen eines versuchten Pathos in das Komische begegnet uns, gleichsam infolge einer List unsrer lieben scheinbar so unschuldigen Muttersprache, fast in jedem Zeitungsblatte bei Geburts- und Todesanzeigen! Gewiß mehr als jedes andere der bekannten Völker ist

*) Dem Lehrer des Lateinischen drängt sich sogleich bei den leichtesten Übersetzungsübungen die Notwendigkeit auf, den Mangel der deutschen Sprache an scharfer Formbezeichnung auf theoretischem Wege durch Aufhellung des Bewußtseins auszugleichen, wenn er nicht seine Schüler in vollem Glauben an ihr gutes Recht mater est bonus so gut wie pater est bonus sagen, und „Cicero war ein sehr berühmter Redner“ mit Cicero fui orator celeberrimus übersetzen lassen will.

das deutsche auf eine scharfe und bewußte Auffassung der grammatischen Beziehungen schon für das rein praktische Interesse des bloßen Verständnisses und des eigenen Ausdrucks ganz trivialer Gedanken hingewiesen. Wenn jede Sprache eine Mutter, und also auch eine Lehrerin und Erzieherin der Eingebornen ist, so muß von der deutschen eingestanden werden, daß sie es ihren Kindern sauer macht und sie in eine harte Schule nimmt; aber es ist auch anzuerkennen, daß sie den auf Orientierung in ihr verwendeten gründlichen Fleiß nicht nur durch die Schätze einer mit der Eigentümlichkeit der Sprache wesentlich zusammenhängenden höchst vielseitigen und geistreichen Litteratur, welche sich dem entwickelten Sprachsinne eröffnen, sondern auch schon durch ihre eigene Sinnigkeit, Tiefe und Reichtum — Eigenschaften, die freilich mehr auf der lexikalischen Seite als in den Flexionen hervortreten — in einem ausgezeichneten Grade belehrt.

Aber auch abgesehen von der praktischen Notwendigkeit ist ausdrücklich grammatische Beschäftigung mit der Muttersprache, wenn sie zweckmäßig betrieben wird, wenigstens höchst förderlich. Denken ist Unterscheiden; Unterschiede auffassen und fixieren lernen also ist eine Übung im Denken, und diese Übung um so geistbildender, jemehr die Unterschiede wirklich vorhandene, nicht bloß künstlich ersonnene, — immer wieder sich darbietende, nicht bloß dann und wann vorkommende sind; und namentlich ist es geistbildend und des Menschen würdig, über die unmittelbare Daseinsform des menschlichen Geistes, die Sprache, denken zu lernen,*) eine Einsicht, welche für einen jeden zunächst natürlich nur an der bestimmten Form, in welcher gerade für ihn die allgemeine Idee der Sprache sich verwirklicht, möglich ist, durch Hinzuziehung fremder Sprachen freilich noch bedeutend erleichtert und bereichert, auch berichtigt wird.

Sodann, wenngleich die Sprache nicht weniger als Ausdruck des abstrakt logischen Denkens ist, wofür sie trotz mehrfacher Erörterungen geistreicher Sprachforscher doch immer auch in den neusten

---

*) Um das Gesprochene richtig zu verstehen und selbst richtig zu sprechen, haben wir z. B. nicht nötig, die Bezeichnung der Tempora durch besondere Namen zu kennen; aber die Fixierung des auch ohne eine solche verständlichen Unterschiedes derselben durch bestimmte Kunstausdrücke ist wie jede ausdrückliche Auffassung und Bezeichnung eines wesentlichen Unterschiedes geistbildend.

Zeiten sehr gewöhnlich noch angesehen wird, so doch des Vorstellens überhaupt auf einer bestimmten Stufe seiner Entwicklung. Die Auffassung der Mittel für die Bezeichnung der Beziehungen, in welche der Geist die einzelnen Elemente des Gedachten beim Sprechen setzt, führt (auch wo sie nicht wegen Mehrdeutigkeit der Lautform praktisch notwendig ist) doch immer zu einer bewußtern Auffassung dieser Beziehungen selbst, mithin auch des Gesprochenen, das gerade in diesen sprachlichen Kategorien sich zu bestimmter Form gestaltet darlegt.

Dies alles wird wohl auch zugegeben, allein anders stelle es sich, heißt es, auf den Gymnasien; hier mache die Beschäftigung mit fremden Sprachen, weil sie die mit der Muttersprache schon mit in sich schließe, einen abgesonderten und für sich bestehenden Unterricht in der Grammatik der letztern entbehrlich. Indes, wenn auch die ausdrückliche Hervorhebung der Übereinstimmung wie des Unterschiedes zwischen den fremden und der einheimischen Sprache als ein wesentlicher Teil des Unterrichts in den erstern durchweg angesehen und behandelt wird, so ist deshalb doch noch keineswegs die Entbehrlichkeit der besondern Belehrung über die letztere zugegeben. Denn wenn auch noch so viel Erscheinungen derselben auf diesem Wege zur Erörterung kommen, so giebt dies doch noch keine volle grammatische Einsicht. Es wird an Vollständigkeit selbst in manchen nicht unwesentlichen Lehren gebrechen, und nicht minder an der gehörigen Ordnung. Denn was bei Gelegenheit der fremden Sprachen erwähnt wird, das wird teils nur von dem rein zufälligen Auftreten von Spracherscheinungen in den fremden Schriftstellern abhängen, welche beim Übersetzen zu grammatischen Vergleichungen Anlaß bieten, teils, wenn es auch zum Vorschein kommt bei der im Zusammenhange betriebenen Grammatik des Lateinischen u. s. f., so wird doch immer, da der Gang alsdann durch den Organismus einer fremden Sprache bedingt ist, der rechte klare und freie Überblick über die Gesamtgesetzgebung der Muttersprache nicht gewonnen. Und wie leicht schleichen sich dann nicht mancherlei Schiefheiten und Unrichtigkeiten ein! Hätte wohl im Französischen so lange von einer Deklination im Sinne der lateinischen, im Deutschen so lange von einem Ablativ die Rede sein können, wenn nicht immer un-

willkürlich der Bau des Lateinischen als der maßgebende angesehen worden wäre?

Was aber das Wichtigste ist: wenn man sich mit Recht von der Erlernung des Lateinischen u. s. f. eine bedeutende Hilfe für die klarere Einsicht in die Muttersprache verspricht, warum nicht auch umgekehrt? Warum sollen wir nicht, so wie praktisch die Kenntnis derselben vorausgeht, so auch theoretisch die Erkenntnis der wesentlichsten grammatischen Begriffe an den Erscheinungen der Muttersprache der weitern Ausdehnung dieser Erkenntnis an den fremden vorausgehen lassen? Und ist denn überhaupt ein andrer Gang nur möglich? In der That hat man es an dieser theoretischen Vorbereitung der Erlernung fremder Sprachen in der Schule auch nie ganz fehlen lassen, wenn man darin auch nicht weit genug ging und nicht scharf und genau genug verfuhr. Der Unterschied der Redeteile, der Unterschied von Subjekt, Prädikat und Kopula und ähnliche Grundbestimmungen sind stets den Schülern an der Muttersprache klar gemacht und eingeübt worden. Auch ist es gar nicht anders möglich; denn wenn auch zum erstenmal in seinem Leben der Schüler an dem beliebten mensa est rotunda etwas von Subjekt, Prädikat und Kopula erfährt, so kann er diese Belehrung doch erst verstehen, wenn er die Bedeutung jenes fremden Satzes in s e i n e r Sprache lernt. So wäre der Streit auf die Frage reduziert, ob diese Orientierung in der grammatischen Theorie in ihrem Vorschreiten gebunden sein soll an den natürlich langsamern Gang bei der Betreibung der fremden Sprachen, oder vielmehr sich richten soll nach dem Stufengange der grammatischen Schwierigkeit in der deutschen öffentlichen oder häuslichen Lektüre. Soll eine Belehrung über Periode und über die Mittel, durch welche eine solche zu stande kommt, aufgespart bleiben, bis der Schüler über den Bereich einfacher Sätze im Lateinischen hinaus in das Gebiet periodischer Darstellung gelangt ist, was man gewöhnlich viel zu lange hinausschiebt, während er doch in der heimischen Sprache schon längst leicht periodische Schriften liest, und für klare Auffassung des Verhältnisses der einzelnen Nebensätze zum Hauptsatze (ob sie Absichts- oder Erfolgsätze u. s. f. sind) durch eine zweckmäßige grammatische Belehrung wesentlich gefördert, und zugleich für die künftige leichtere und raschere Orientierung in fremdsprach-

lichen Perioden vorbereitet werden könnte? Hierauf kann die Antwort wohl nicht zweifelhaft sein. Daß man durch den grammatischen Unterricht im Deutschen immer einen Vorsprung in der Entwicklung des sprachlichen Bewußtseins vor dem, was die lateinische Lektüre darbietet, gewinne, dies liegt im Interesse des Lateinischen selbst, da sonst immer eine Unterbrechung des specifischen lateinischen Unterrichts durch grammatische Erläuterungen nötig wird, die schon im Deutschen geläufig geworden sein könnten, und wenn sie bereits geläufig geworden sind, in den lateinischen Lektionen Raum lassen für die Erlernung des eigentlich Fremden.

Ausdrücklicher grammatischer Unterricht im Deutschen ist also auch auf Gymnasien nichts weniger als überflüssig, wohl aber haben wir uns zu hüten, daß wir bei diesem theoretischen Unterricht in der Muttersprache nicht in die früher leider nur zu gewöhnliche fehlerhafte Methode verfallen; vielmehr ist der wesentliche Unterschied des Verfahrens bei jener gegen das in fremden Sprachen statthafte bestimmt und scharf hervorzuheben und festzuhalten.

Dieser Unterschied läßt sich einfach so aussprechen, daß die Muttersprache auch wirklich als solche, als heimische im Unterrichte zu behandeln ist. Auch in ihr findet sich noch genug Unbekanntes und Fremdes,*) aber immer nur als höhere Stufe der Entwicklung eines bis zu einem gewissen Grade schon Bekannten und Geläufigen, eines nur relativ, nicht absolut Fremden.**) Auch das Bekannte ist noch kein Erkanntes; der Weg des Erkennens aber ist nur der Weg der Beobachtung seiner selbst. Die Muttersprache muß allerdings erst gelernt werden, aber nicht auswendig gelernt; der Er-

*) Wie ja bei der eben in der Muttersprache erfolgenden Ausbildung des Denkens der gleiche Fortgang von geläufigen Denkoperationen zu schwierigern, von dem Verständnis leicht faßlicher Denkprodukte zu dem Verständnis verwickelterer sich zeigt.

**) Nicht einmal ein bisher noch unbekannt gewesenes, auch durch keine Begriffs- und Abstammungsverwandtschaft an andre sich anlehnendes Wort der Muttersprache ist uns absolut fremd, da es in seinem Lauttypus doch immer eine, wenn auch nur allgemeine Verwandtschaft mit bekannten, gleichsam die Nationalphysiognomie an sich trägt; ein solches Wort, wenn seine Bedeutung angegeben ist, merkt sich ganz von selbst, indem die ganze Lautformation uns heimisch anspricht.

kenntnis geht in ihr überall ein Können voraus, dem Erkennen des Schwierigern ein Können des Schwierigeren, so daß das Erkennen nur besteht in einem Sichbesinnen in ihr über sie, in einem Zurückgehen in eine größere Tiefe des eignen in ihr sich seiner bewußten Selbstes. Überall kann man bei ihr von der Lektüre ausgehen, und die Lektüre kann überall zunächst gleich auf Totalauffassung und auf bildenden und veredelnden Genuß eines wertvollen Inhaltes gerichtet sein, während bei den alten Sprachen, auch wenn man ein mit Verstand und Maß der Jacototschen Methode sich annäherndes Verfahren befolgt und möglichst schnell an zusammenhängende Lesestücke hinangeht, diese doch eine lange Zeit überwiegend den Charakter von Beispielsammlungen zu den grammatischen Regeln behaupten.

5. Der deutsche Aufsatz.

R. H. Hiecke: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. S. 251 ff. Leipzig 1842.

Nur zu leicht kann es geschehen, daß das Aufnehmen und das Hervorbringen, gleich als hätten beide Thätigkeiten nichts Gemeinsames, gleichgiltig nebeneinander hinlaufen; in eine lebendige Beziehung, in ein wahrhaft naturgemäßes Verhältnis treten sie, wenn die Aufgaben zu mündlichen Vorträgen wie zu schriftlichen Arbeiten aus der Lektüre sowie aus den mannigfachen auf der Schule betriebenen Wissenschaften entnommen werden. Namentlich eine wohl gewählte und anregend besprochene Lektüre ist als die ergiebigste und befruchtendste Quelle für die allmähliche Entwicklung des eignen Produktionsvermögens der Jugend zu erkennen. Doch ist darüber einer andern Quelle nicht zu vergessen, welche für spätere Jahre von vorzüglicher, für die Schulzeit nur von untergeordneter Bedeutung ist, dennoch aber auch für diese frühere Lebensperiode mannigfachen Gewinn gewähren kann. Wir meinen die aufmerksame und sinnige Betrachtung dessen, was außer uns und in uns vorgeht. Zunächst und ausführlicher sprechen wir von der Beobachtung des erstern, die auf der Schule vorherrschen muß.

Allerdings führt der tüchtige Schüler überwiegend ein Leben in Büchern, und er wird dadurch, wenn diese anders rechter Art

sind und in rechter Art gelesen werden, dem Leben keineswegs, wie man wohl oft kann äußern hören, entfremdet, vielmehr, da die rechten Bücher nichts anderes enthalten, als ein höchst mannigfaltiges, nur in eine höhere und klarere Fassung gebrachtes Leben, nur der Oberflächlichkeit des gemeinen Lebens entrückt. Dennoch darf auch die Anknüpfung an das unmittelbar ihn umgebende Leben nicht ganz unterbleiben. Er ist ja doch nicht immer an das Buch gekettet, und soll es nicht sein; er sieht so vieles um sich herum vorgehen, das ihn eine Weile reizt und beschäftigt, ja man müßte für viele wünschen, daß sie noch weit mehr zu sehen bekämen. Diese Anregungen aber sind, wenn sich nicht die Schule ihrer bemächtigt und sie in den Kreis ihrer geordneten und wohlberechneten Einwirkung hineinzieht, für manche Schüler nicht mächtig genug, für viele andere zu mächtig, in beiden Fällen aber ohne die rechte Wirksamkeit. Man nötige durch ansprechende Fragen und Aufgaben zu einer lebhaften Hinwendung nach außen, aber auch zugleich zu einer Fixierung dessen, was die Außenwelt bietet, und zu einer der jedesmaligen Altersstufe angemessenen Verarbeitung des Wahrnehmbaren zu Gesamtbildern, und man wird die in sich träumerisch versunkenen Naturen aus dieser resultatlosen Dumpfheit herausreißen, die lebhaft um sich blickenden, aber flatterhaften und zerstreuten zur Stetigkeit und Sammlung zwingen, und für beide Teile ein gesundes Verhältnis zur Außenwelt einleiten. So wird ein leichterer Übergang in die Praxis eines bestimmten Berufes für die Zukunft immer offen erhalten und doch zugleich durch die gründlich verarbeitende Beschäftigung mit den Gegenständen, welche dem gewöhnlichen Blicke nur dem Staube der Schule anzugehören und aller praktischen Bedeutung ganz zu entbehren scheinen, dem künftigen thätigen Leben ein tieferer Inhalt, ein höherer Standpunkt und würdigere Ziele gesichert. Die Hauptsache müssen allerdings immer diese letztern Beschäftigungen bleiben, die Hauptbasis auch für die Entwicklung der Produktion, ja in gewissem Sinne die einzige. Denn die Verarbeitung des mannigfaltigen sich von außen herandrängenden Stoffes zu einer klaren und geordneten Gesamtanschauung ist immer nur möglich durch vorangegangene Bildung an Mustern solcher Verarbeitung. Der Schüler würde ohne diese Basis trotz aller Bemühungen des Lehrers den Stoff nur tumultuarisch auf-

raffen und verworren ausschütten; die Muster, die er durch den Lehrer hat kennen und fassen lernen, werden ihn allein oder jedenfalls weit leichter dahin bringen, daß er sich müht, auch selbst die zerstreuten Wahrnehmungen zum Gesamtbilde zusammen zu fügen, welches man gern anschaut und mit Leichtigkeit festhält.

Es findet aber auch für Aufgaben, die aus diesem Gebiet entnommen sind, schon für die untern und mittlern Klassen eine mannigfache Stufenfolge statt. Die erste Klasse würden solche bilden, bei welchen sich das wahrnehmende und darstellende Subjekt gänzlich dem Objekt unterordnet, ja echt episch ganz unsichtbar ist. Dahin gehören die reinen Beschreibungen des außer uns Befindlichen, sowohl des Ruhenden als des Bewegten und Vorübergehenden.*) Sie können gerichtet sein 1. auf einzelne natürliche Gegenstände oder Kunstprodukte (ein Wagen — verschiedene Arten von Wagen); 2. auf Lokalitäten in und außer dem Hause (eine Handwerksstätte, — ein Bauerngut); 3. auf Leben und Verrichtungen der Menschen; das Thun eines bestimmten Handwerkers vom ersten Beginn der Arbeit bis zur Vollendung des beabsichtigten Werkes; (Leben und Thun des Landmanns in den verschiedenen Jahreszeiten. — Die wichtigsten Gartenarbeiten). 4. Lebensscenen, die zu kleinen Genrebildern Anlaß geben (Weihnachten, — ein Vogelschießen, — ein Jahrmarkt); 5. auf Gemälde, welche ähnliche, ansprechende und leicht verständliche Scenen künstlerisch gruppiert darstellen; 6. auf zusammengesetzte Knabenspiele.

Bei manchen Themen der bezeichneten Arten ist die in der Darstellung zu beobachtende geordnete Folge schon durch eine äußerlich wahrnehmbare geordnete Folge in den Teilen des zu schildernden Objektes oder in den einzelnen Verrichtungen des Arbeiters, deren Endresultate das beabsichtigte Produkt ist, gegeben; diese führen einen geregelten Gang fast von selbst mit sich. Dergleichen Themen fleißig bearbeiten zu lassen ist um so rätlicher, da das an solchen

*) Die Darstellung vorübergehender Scenen ist von besonderer Wichtigkeit, da dergleichen wohl von den Knaben mit gieriger Lust angesehen, oder richtiger angegafft werden, aber, wenn man sie nicht ausdrücklich auffassen und in gehöriger Folge fixieren läßt, flüchtig vorüberrauschen und nur verworrene Bruchstücke eines Bildes, nicht aber ein volles, klares Bild in der Seele zurücklassen.

erwachende Bedürfnis strenger Ordnung sich natürlich auch auf andere später zu behandelnde überträgt, in denen die Ordnung nicht eine äußerlich wahrnehmbar gegebene, sondern eine gedankenmäßige ist. Bei andern der genannten Arten ist die Ordnung nicht gegeben; die Schilderung z. B. eines Jahrmarktes (die wohl noch jeder Schüler zu entwerfen gehabt hat, und mit Recht!) könnte dies bunte Leben von den ersten vorbereitenden Momenten, dem Aufschlagen der Buden an bis zu dem Aufhören jener, die Kinderphantasie mächtig anregenden, schnell kommenden, schnell verschwindenden Zauberwelt vorführen; sie könnte aber auch uns während des Höhepunktes jenes Treibens zum Thore ein- und nach und nach die ganze Herrlichkeit durchwandern lassen; es ließe sich ferner aus dem Fenster eines glücklich gelegenen Hauses aus die Zeichnung entwerfen. Aufgaben dieser Art sind schon schwerer; es kostet Mühe, die Schüler dahin zu bringen, daß sie die einmal gewählte Anlage standhaft durchführen und nicht aus einer in die andere hineinfallen.

Einer besondern und ausdrücklichen Empfehlung wert ist die sechste Art der angeführten Aufgaben: die Beschreibung zusammengesetzterer Knabenspiele. Natürlich müssen sie den Schülern praktisch geläufig sein; dann machen sie sich gern daran, weil das Interesse an der Sache und die anscheinende Leichtigkeit der Erfüllung der Forderung sie lockt, und — der Lehrer hat an den Leistungen einen rechten Probierstein für Anlagen und Entwicklung der jungen Arbeiter. Zu schwer sind solche Beschreibungen deshalb nicht, weil sie auf etwas ganz Bekanntes gerichtet sind, und doch sind sie schwer genug, um übend und bildend zu sein. Diese ihre eigene Thätigkeit sich zum Objekt zu machen, sie in ihre einzelnen Momente zu zerlegen, und diese ohne Lücke, ohne Sprung, wie ohne Nachholung des Vergessenen an unrechter Stelle darzulegen, fällt gerade deshalb den Knaben nicht leicht, weil sie praktisch ganz und gar darin leben, mit ihrer ganzen Seele darin aufgehen. Setzen doch selbst Erwachsene sehr gewöhnlich unbewußt dies oder jenes voraus, wenn sie die klare Vorstellung von einem Spiele jemandem, der es noch nicht kennt, geben sollen, ja entziehen sich am liebsten ganz dieser unbequemen Zumutung, und laden statt dessen ein, lieber gleich das Spiel zu beginnen, wo denn der Nichtkenner teils nach dem Einzelnen fragen mag, teils gelegentliche Belehrung erhält.

Eine zweite Klasse von Themen würden solche bilden, in denen die Person des Schreibenden hervortritt, dieser also an sich zu denken hat, jedoch nicht so, daß er aus dem Flusse der Anschauungen sich heraus- und ihnen gegenüberstellte, und auf Grund derselben sich Fragen aufwürfe und löste, die für ihn als Denkenden Interesse haben, sondern so, daß er in jenem reflexionslosen Zuge bleibt, aber mit seiner Person (er allein, oder in Gemeinschaft mit andern) das Subjekt der Schilderung bildet. (Ein Spaziergang, eine kleine Reise.) Viele der kurz vorher besprochenen Themen könnten durch eine leichte Modifikation so gewendet werden, daß sie unter die jetzt erwähnte Rubrik fielen.

Es können aber auch drittens solche Lebensanschauungen zum bloßen Material herabgesetzt werden, wenn man naheliegende Fragen aufwirft, bei welchen sich der Schüler vorher jene zu vergegenwärtigen hat. (Durch welche Mittel wird ein lebhafter Handelsverkehr möglich? — Zusammenstellung der hauptsächlichsten Handwerke nach ihrer Verwandtschaft.) Auch die eben erwähnten Themen würden hierher fallen, wenn sie anders gefaßt würden, so daß sie nicht bloß aufmerksame Anschauung, sondern Nachdenken in der Verwendung derselben zur Beantwortung einer gestellten allgemeinen Frage in Anspruch nehmen. (Wie wird ein Fremder es anzufangen haben, wenn er in möglichst kurzer Frist — für Geübtere könnte man noch hinzufügen: und in der vorteilhaftesten Beleuchtung — die schönsten Spaziergänge unsrer Stadt kennen lernen will? — Welcherlei Gegenstände bieten sich besonders bei einer Gebirgsreise dar?)

Durch ihre Beziehung auf das Leben gehört auch hierher eine Art von Themen, auf welche wohl nicht selten in Bürgerschulen zu viel, in Gymnasien gar zu wenig Gewicht gelegt wird. Auch auf letzteren dürfen nicht ganz fehlen Aufsätze, wie sie im gemeinen Leben oft vorkommen. Ich meine zunächst solche, die bei einem ganz äußerlichen Zweck ihr ganzes Verdienst einzig in Sprachrichtigkeit, Bestimmtheit und Kürze zu suchen haben, wie Anzeigen in öffentlichen Blättern, die ja oft verkehrt und lächerlich genug ausfallen. Billig ist hier einige Rücksicht zu nehmen auf diejenigen Gymnasialschüler, welche frühzeitig die Schule verlassen und in das bürgerliche Gewerbleben übergehen. Aber es fällt auch hierher hin-

sichtlich des konventionellen Elementes, des Gebundenseins an bestimmte Formen, sowie des etwaigen geschäftlichen Zweckes die Übung im Briefschreiben; in andrer Hinsicht freilich läßt gerade diese Schriftgattung die größte Mannigfaltigkeit des Inhaltes und des Tones zu. In den dafür giltigen Formen die Schüler fest zu machen, so daß sie bei vorkommenden äußern Anlässen keine albernen Verstöße begehen, wie sie aus Mangel an Herzensteilnahme, und mithin auch an Aufmerksamkeit, selbst guten Schülern entschlüpfen können, wird man um so weniger versäumen dürfen, da mit geringem Zeitaufwand die nötige Anweisung und Übung erfolgen kann. Zu hüten aber hat man sich Briefe aufzugeben, die eine Empfindung aussprechen sollen. Die Empfindung, welche wirklich vorhanden ist, wird sich schon im jedesmaligen Falle, wenn sonst die nötige Denk- und Sprachbildung nicht mangelt, ohne Dressur, und gerade dann erst wahrhaft und echt auszusprechen vermögen. Dagegen wird kein Nachteil zu besorgen sein, wenn die Briefform dann und wann als Einkleidung für reale Darstellungen gewählt wird; diese fallen bei der Vergegenwärtigung eines bestimmten Individuums, dem die Mitteilung bestimmt wird, manchen Schülern leichter wegen der größern Verwandtschaft mit der mündlichen Darstellung.

In den obern Klassen ergeben sich gleichfalls aus der Beobachtung dessen, was der Schüler um sich sieht, sehr schickliche Themata, welche ihn durch A n s c h a u u n g in die W e l t hinein und durch D e n k e n in das geistige G e b i e t zurückführen.*) Ich gebe auch hier einige Themata. Über den verschiedenen Eindruck, welchen Städte nach der Verschiedenheit ihres Charakters auf den Reisenden machen (oder etwas anders ausgedrückt: Versuch, die Verschiedenheiten in der Physiognomie der Städte auf gewisse Hauptformen zurückzuführen, wobei denn Alter und Bauart, Lage,

*) Hier braucht, wie sich von selbst versteht, nicht mehr alles mit eignen Augen gesehen zu sein. Das Anschauungsvermögen muß durch die bisher besprochenen Übungen (auch durch ein Miteingreifen des Zeichenunterrichts) so weit gebildet sein, daß es durch Lektüre und durch mündliche Mitteilung, zumal wenn noch Zeichnungen vorgelegt werden können, sich auch von entfernten sinnlichen Gegenständen eine richtige und deutliche Vorstellung zu machen imstande ist.

Bestimmung, Beschäftigung des überwiegenden Teiles der Einwohnerschaft u. drgl. in Rücksicht kommen). Der Mensch im Kampfe mit der Natur; der Mensch als friedlicher Herrscher der Natur; das Wasser und der Mensch; die Eisenbahnen; über die Verschönerung der Umgebung von Städten und Dörfern; über Volksfeste; über Kunstvereine; über Reisen (Verschiedenheit der Zwecke; Verhältnis zur Bildung des einzelnen und der Völker u. s. w.) oder specieller über Entdeckungsreisen; (wo die Frage etwa so gestellt werden kann: welche Eigenschaften setzt eine Entdeckungsreise in dem, welcher sie unternehmen will, voraus?) über allgemeine Wehrpflichtigkeit; über gymnastische Übungen; über das Poetische mancher Handwerke (was ein ganz besonders interessantes und höchst reiches Thema ist, und schicklich auch mehrfach specialisiert, und so verteilt werden kann); über die Abhängigkeit der Lebensweise von der Berufsthätigkeit; welche Vorteile bietet eine große Stadt für die Bildung? — Diese Themen sind alle derart, daß sie dem Schüler nicht gestatten, sich mit vagen Allgemeinheiten zu begnügen, daß sie ihn nötigen, sich konkreter Bestimmtheiten der Sache zu bemächtigen.

In obern Klassen kann man aber auch bereits einen Anfang der Reflexion auf das eigene Innere (wie es gegenwärtig ist, oder früher gewesen) fordern; doch werden solche Themen immer nur sehr sparsam auftreten dürfen, und gleich eine solche Fassung haben müssen, daß nicht etwa ein naseweises, altkluges Wesen dadurch gefördert wird. Ferner sind natürlich bei vorgerückterer Bildung auch Aufgaben statthaft, die gleich sehr auf Lektüre wie auf eigener Lebensanschauung beruhen. Von beiden Arten noch einige Beispiele. Woher rührt das Interesse, welches das Knabenalter an der Geschichte des Robinson nimmt? Wie kommt es, daß Biographien vielen Menschen die liebste Lektüre sind? Wie kommt es, daß wir auch Biographien von geschichtlich nicht bedeutenden Menschen gern lesen, und in welchen Fällen geschieht dies? Woher die Liebe und Verehrung, welche Schiller auch in den nicht eigentlich ästhetisch gebildeten Ständen der Nation gefunden hat?

Auch Themen von einer allgemeineren Fassung werden gegen den Schluß der Schullaufbahn hin statthaft sein, wenn nur immer dafür gesorgt ist, daß der Schüler bei dem der Ausarbeitung vor-

hergehenden Suchen nach konkreten Belegen auf ein Material stößt, das ein vorzüglich lebendiges Interesse einzuflößen geeignet ist. Vergegenwärtigen wir uns einmal den Standpunkt, auf den er (natürlich eine wohleingerichtete Anstalt mit guten Lehrern vorausgesetzt) gegen Ende seines Schullebens gelangt sein kann. Er hat durch die geschichtlichen Vorträge, sowie durch seine geschichtliche Lektüre außer andern Vorgängen namentlich auch eine Menge Kriege kennen lernen, die verschiedenen Motive, aus denen sie entspringen, die Erscheinungen, welche sie begleiten, die mannigfaltigen Folgen, die sie nach sich ziehen, wahrgenommen. Er hat eine Reihe Dichterwerke studiert; die Lebensverhältnisse mancher großen Dichter, die Kämpfe, die sie nach außen und nach innen zu bestehen gehabt, ihre Stellung zu ihrer Zeit sind ihm bekannt geworden. Eine Menge hervorragender Männer in allen Fächern sind ihm vor der Seele vorübergezogen, viele davon durch anschauliche, lebensvolle Biographien näher getreten. Er hat in sehr vielen und verschiedenartigen Disciplinen einen festen Grund gelegt. Die Religionsstunden haben ihn auf eine Menge sittlicher Probleme aufmerksam gemacht, seine Sympathie für diese erweckt, sein Denken darüber aufgeklärt. So muß er denn nun auch Themen, wie etwa die nachstehenden sind, soweit gewachsen sein, daß sich in ihrer Beantwortung mannigfache Kenntnis und fleißige Verarbeitung derselben, ein gesunder Sinn, der wesentliche Gesichtspunkte zu treffen, Unwesentliches davon zu unterscheiden, alles Fremdartigen sich zu enthalten versteht, überhaupt eine Entwicklung des Denkens und Darstellens an den Tag legt, welche die Reife, von diesen philosophischen Vorstudien zu einer mit philosophischem Sinne unternommenen Betreibung eines Fakultätsstudiums überzugehen, verbürgt.

I. a) Der Krieg als Wohlthäter des Menschengeschlechts. Motto: Schön ist der Friede u. s. w. Aber der Krieg auch hat seine Ehre u. s. w. b) Das Poetische des Krieges. c) Der Krieg als Freund und als Feind der Litteratur. (Der dreißigjährige und der siebenjährige Krieg u. s. w.)

II. a) Wie ist die Forderung Goethes, daß jedes Gedicht ein Gelegenheitsgedicht sein solle, zu verstehen? b) Die Stellung des Dichters zur Wirklichkeit (mit Beziehung auf Goethes Tasso, und

auf Goethes und Schillers Leben, sowie auf manche einzelne Sprüche, z. B.

Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt.

und

Es bildet
Nur das Leben den Mann und wenig bedeuten die Worte.)

c) Was heißt idealisieren? (mit Beziehung auf Merks Ausspruch über Goethe). d) Welchen Sinn hat die Forderung, daß der Portraitmaler idealisieren solle?

III. Über den Einfluß von Jugendeindrücken (specieller: Jugendumgebungen) auf die Entwicklung ausgezeichneter Männer.

IV. Entwicklung einzelner gehaltvoller Aussprüche, z. B.: Wer nicht die Welt in seinen Freunden sieht, verdient nicht, daß die Welt von ihm erfahre; der Prophet gilt am wenigsten in seinem Vaterlande. — Über Sprichwörter überhaupt; über die deutschen insbesondere; über einzelene deutsche Sprichwörter. (Solche können wohl auch in den frühern Klassen dann und wann zur Behandlung gegeben werden, doch ist die Aufgabe für abgangsreife Schüler nicht etwa zu leicht.)

V. Grundtriebe der menschlichen Natur. (Der Trieb in die Ferne und das Hangen an der Heimat; der Trieb nach Freiheit und das Bedürfnis der Autorität.) — Das Angeführte wird zur Veranschaulichung genügen.

---

6. Zweck und Wert der Disposition.

J. H. Deinhardt: Beiträge zur Dispositionslehre. 3. Auflage. S. 7 ff. Berlin 1881.

Man kann unter den schriftlichen Darstellungen, welche disponiert werden sollen, zunächst die Abhandlungen und die eigentlichen Reden unterscheiden, indem die Abhandlungen sich in der Sphäre der Erkenntnis halten, die Reden aber den Zweck haben, den Willen zu bestimmen; für beide Arten der Darstellung aber gilt das Gesetz, daß die Disposition nichts Willkürliches ist, sondern aus der Natur des Gegenstandes ebenso notwendig sich ergiebt, wie die ganze Organisation und Gliederung einer Pflanze aus dem Zwecke, den sie realisieren soll. Für solche Abhandlungen, deren

Aufgabe es ist, einen Naturgegenstand, z. B. ein Tier oder eine Landschaft zu beschreiben, wird sich die für jede Disposition soeben aufgestellte Forderung fast von selbst verstehen; die Disposition, die einer solchen Beschreibung zu Grunde gelegt ist, wird um so vollkommener sein, je mehr sie ein Abbild der Ordnung ist, die der Gegenstand seiner Natur nach in sich selbst trägt. Aber auch die Darstellung eines historischen Ereignisses wird um so wahrer und naturgemäßer werden, je mehr in ihr die zeitliche und kausale Ordnung, die das Ereignis in sich selbst trägt, festgehalten und emporgehoben wird, und erst diejenigen Geschichtsschreiber sind groß in ihrer Art, die sich die historischen Ereignisse nicht willkürlich zurecht legen, sondern die in den Ereignissen liegende ewige Ordnung erkennen und ihren Darstellungen zu Grunde legen. Selbst reine Begriffe haben in sich eine ihrem Wesen entsprechende Gliederung und Entwicklung ihrer Momente und Merkmale, und eine schriftliche Begriffsentwicklung wird daher sicherlich um so gründlicher disponiert sein, je vollständiger und anschaulicher die dem Begriff selbst inwohnende Ordnung in der Disposition festgehalten und wiedergegeben ist.

Aber nicht bloß in den eigentlichen Abhandlungen (Beschreibungen, Erzählungen, Schilderungen, Begriffsentwicklungen, Beweisführungen u. s. w.) wird die Disposition gleichsam ein Spiegelbild der Ordnung sein, die den darzustellenden Gegenständen ihrer Natur nach eigen ist, sondern auch die Disposition der eigentlichen Rede, sowohl der politischen und gerichtlichen, als auch der geistlichen, wird durch die objektive Natur des Themas, welches der Redner behandeln soll, notwendig bestimmt werden. Denn alle Redner haben den Zweck, in bestimmten Kreisen von Zuhörern gewisse Überzeugungen hervorzubringen und gewisse Gefühle zu erregen und hierdurch den Willen zu bestimmen; und mit diesem Zwecke stehen bestimmte Mittel in Verbindung und eine bestimmte Methode und Ordnung, dieselben in Anwendung zu bringen. Daher wird derjenige Redner seine Rede am besten disponieren, der sich in den objektiven Zweck seiner Rede lebendig zu versetzen und diejenige Gliederung und Aufeinanderfolge der Vorstellungen zu finden weiß, die nach den Gesetzen der Psychologie am geeignetsten ist, die Gemüter der Zuhörer zu bestimmen und zu gewinnen.

So läßt es sich denn begründen, daß eine wahrhafte Disposition einer Abhandlung oder einer Rede nichts Willkürliches ist, was der Verfasser der Arbeit etwa nach seinem subjektiven Belieben machen könnte, sondern etwas Objektives, was sich aus der Natur der Sache, die disponiert werden soll, mit Notwendigkeit und gleichsam von selbst ergiebt, und daß man also die Disposition definieren kann als die dem Begriffe oder Zwecke der Sache, welche dargestellt werden soll, gemäße Anordnung und Entwicklung der Vorstellungen.

Aus den bisherigen Bemerkungen geht aber ferner hervor, daß es unmöglich ist, eine zweckmäßige Disposition zu entwerfen, wenn man nicht vorher die Sache, um deren Darstellung es sich handelt, aufs genaueste kennen lernt und sich des Stoffs, der verarbeitet werden soll, aufs vollständigste bemächtigt hat. Dieses geschieht aber je nach der Natur des Themas durch Beobachtung, Erfahrung, Nachdenken, Studium, Lektüre und ähnliche Thätigkeiten. Bezöge sich also das Thema auf mein inneres Seelenleben, so müßte ich mich selbst erkennen; bezöge es sich auf eine Naturerscheinung, so müßte ich den Verlauf derselben möglichst genau und möglichst oft beobachten; sollte das Wesen einer geschichtlichen Thatsache oder Persönlichkeit dargestellt werden, so müßte ich die Quellenschriftsteller studieren und miteinander vergleichen; bestände das Thema darin, daß das Werk eines Schriftstellers nach gewissen Gesichtspunkten bearbeitet werden soll, so wäre dieses Werk wiederholt und mit steter Rücksicht auf den gegebenen Gesichtspunkt zu studieren; auch wäre in allen diesen und ähnlichen Fällen außerdem noch dasjenige sorgfältig zu beachten, was kundige Männer über den betreffenden Gegenstand geurteilt und geschrieben haben. Oder sollte ein Redner einen eines Verbrechens Angeschuldigten verteidigen, so hätte er, ehe er an die Disposition seiner Rede denken könnte, sich mit der Handlung, die als Verbrechen bezeichnet wird, nach allen Beziehungen bekannt zu machen; also zuerst zu fragen, ob sein Klient die angebliche Handlung wirklich begangen hat; und wenn sich dieses nicht ableugnen ließe, so hätte er weiter genau zu untersuchen, wie der Verlauf der Handlung gewesen ist; ferner aus welchen Motiven dieselbe hervorgegangen ist und welche Folgen sie gehabt hat; auch ob sie wirklich unter die Kategorie des Verbrechens

gehört, unter welche sie von den Anklägern gestellt worden ist; ferner hätte er auch den früheren Lebenslauf des Angeschuldigten zu betrachten, ob darin etwas zu finden ist, was zu seiner Rechtfertigung dienen kann; endlich hätte er auch die Gesinnungen, Vorurteile und Ansichten derer zu beachten, die über die Handlungen zu richten haben. Erst wenn er auf diesen Wegen seinen Gegenstand nach allen Seiten hin aufs genaueste erforscht hat, ist er imstande, seine Rede richtig und wirksam zu disponieren. Durch solche Forschungen und Studien ergiebt sich denn auch erst der Kern- und Hauptpunkt der Sache, auf den sich die ganze Darstellung zu richten hat, wenn sie einen Erfolg haben soll, und von welchem aus die Gliederung der Disposition gemacht werden muß, wenn sie für den Vortrag gleichsam dasselbe sein soll, wie der Riß zu einem schönen Gebäude oder die allgemeine Gliederung eines tierischen Organismus.

---

7. Wert der Stilübungen für die geistige und sittliche Bildung.

C. F. Falkmann: Methodik der deutschen Stilübungen. S. 77 ff. Hannover 1823.

Die Stilübungen haben großen Einfluß auf die geistige und sittliche Bildung des Lehrlings. Die Wahrheit dieses Satzes muß schon durch die bloße Erwägung einleuchtend werden, daß ein Bestreben, das die Vervollkommnung des Organs aller geistigen Mitteilung (der Sprache) zum Zweck hat, nicht anders, als sehr wichtig für den Geist selbst sein kann. Bedenkt man nun aber noch, in welcher genauen unzertrennlichen Verbindung Denken und Sprechen miteinander steht, und welche wunderbare Wechselwirkung zwischen beiden sich darauf gründet: so kann es wohl nicht zweifelhaft bleiben, daß alles, was für die Sprache geschieht, auch zugleich für den Geist geschieht. Der Lehrer vergegenwärtige sich nur einmal, um dies lebhaft zu empfinden, das Eigentümliche, was die Sprachdarstellung auszeichnet. Er erinnere sich, wie unendlich viel sie ausdrücken, wie staunenerregend sie das Innere des Menschen einem andern Menschen aufdecken kann; wie viel aber dennoch immer noch fehlt, daß das Wort sagen sollte, was der Redende dabei denkt und empfindet,

wie viel folglich in der Darstellung noch zu erstreben übrig bleibt. Er ermesse den ungeheuren Einfluß, den die Art, eine Vorstellung, einen Begriff in ein Wort einzuschließen, auf das Leben der Menschen haben muß. Das Wort wird jetzt, wie die Münze, zum Zeichen, das an sich nichts und doch alles bedeutet. Es beherrscht und regiert die Welt mit der unwiderstehlichen Geistesgewalt. Wer das Wort weiß, für wen das Wort ist, der hat den Sieg. Er überlege endlich, wie nun jeder Vorzug des Worts zum Vorzuge des Begriffes werden, wie mit der ersteren Bestimmtheit, Klarheit und Lebendigkeit, auch die des letzteren zunehmen müsse. So viel neue Worte, so viel neue Vorstellungen!

Und dieses ganze Feld liegt dem Lehrer der Stilübung zur Benutzung offen. Es kann an jedem Stoffe jede Seelenkraft des Lehrlings üben. Es kann sein Wahrnehmungsvermögen bilden durch genaue Beschreibungen vorliegender Gegenstände; seine Einbildungskraft durch solche von abwesenden; seine Dichtungsgabe durch freie Hervorbringung eines schildernden oder erzählenden Stoffes. Es kann auf den Verstand wirken durch angestellte Entwicklungen von Begriffen, von Charakteren; auf die Urteilskraft durch geforderte und mit Gründen belegte Entscheidungen; auf Witz und Scharfsinn durch veranlaßte Vergleichungen, Distinktionen, Klassifikationen u. s. w. Auf das Vermögen zu schließen durch häufiges Üben in logisch richtigen Satzverbindungen; auf die Vernunft durch öftere Betrachtungen über den Zusammenhang aller menschlichen Dinge und über dessen letzte Ursache, oder über die Bestimmung und die Würde, die Pflichten und die Rechte des Menschen, seine Tugenden und seine Fehler. Und zu diesen Übungen ist jeder Stoff brauchbar. Dem unfruchtbaren wird eine interessante Seite abgewonnen, der fruchtbare wird geordnet und in belebende Übersichten gebracht, der alleredelste mannigfach mit dem Wesen des Zöglings in Verbindung gebracht werden können. Wieviel läßt sich da nicht, ohne eine Sachwissenschaft zu lehren, doch für die Ergänzung und Vermehrung der Sachkenntnisse des Lehrlings thun! Wie manche nützliche Notiz, wie manche Lehre der Lebensklugheit lassen sich ihm, wie im vorbeigehen mitteilen! Wie viel wird nicht endlich jedes andere wissenschaftliche Bestreben sowohl durch die allgemeine günstige Disposition, die der Geist auf diese Weise

erhalten hat, als durch die besonderen einzelnen Arbeiten, welche die Stilübungen zu ihren Unterstützungen liefern, gewinnen!

Nicht allein aber die intellektuelle Seite der menschlichen Seele, auch ihre Gefühlsseite ist bei der Ausbildung der Darstellungsgabe in beständiger Thätigkeit. Das Sich-Aussprechen gilt ja ebenso oft von Empfindungen, wie von Urteilen! Auch hier findet jene merkwürdige Wechselwirkung zwischen dem Zeichen und dem Bezeichneten statt; die Empfindung wird bestimmter, gereinigter und lebhafter durch den Versuch, sie in Worte zu fassen, und treffende, kräftige Worte, die man braucht, erhöhen wieder wunderbar rückwirkend die eigene Empfindung. So ist denn dem Lehrer der Stilübungen der Schlüssel zu den jugendlichen Herzen gegeben. Er darf des letztern geheimste unwillkürlich hervorbrechenden Gefühle belauschen; er kann sie anzünden, die reine Flamme, die dem Wahren, dem Schönen, dem Guten, dem Großen im jugendlich-frischen Menschenherzen lodert. Ein Wort von ihm, eine Formel, die der Meister den Schüler lehrt, ist zwar hinreichend, die reine Glut zu trüben, oder die sanfte zum Unglücksbrande anzufachen; aber ein Wort ist auch hinreichend, die ungestüme zu beschwören, und sie zum Himmelshauche zu entwickeln. — Und was heißt dies mit dürren Worten? — Es heißt, daß der Lehrer der Stilübungen bei Briefen und einzelnen Aufsätzen gewöhnlicher Art, als auch bei den Produkten der schönen Redekunst, bei Erzählungen, Reden, Gedichten u. s. w. Gelegenheit habe, das Zartgefühl, den Geschmack, das religiöse Gefühl, den Sinn für Natur und Wahrheit bei seinem Zöglinge zu wecken, zu leiten und zu nähren. Und ist dies alles irgendwo und wann bis jetzt ausgeführt worden? — Schwerlich! aber es kann ausgeführt werden, und wenn nur der zehnte Teil davon ausgeführt wird: so ist schon viel, sehr viel gewonnen.

---

8. Wesen und Begriff des schönen Stiles.

K. F. Becker: Der deutsche Stil. 3. Aufl. S. 7 ff. Leipzig 1884.

Wenn die Sprache eine organische Verrichtung und die Rede der organische Ausdruck des Gedankens ist, so sind die Formen,

in denen sich der Gedanke in der Rede darstellt, organische Formen, d. h. Formen, welche ihren Grund in der Natur des Menschen, nämlich in den organischen Gesetzen seines Denk- und Sprachvermögens haben. Die Formen der Darstellung werden daher, wie die Formen anderer organischer Verrichtungen, nicht mit Willkür, und um eines äußeren Zweckes willen geschaffen und zugerichtet, sondern entwickeln sich mit innerer Notwendigkeit und sind eigentlich als Naturprodukt anzusehen. Die Darstellung der Gedanken hat zwar, weil der Gedanke die freiste That des menschlichen Geistes ist, größere Freiheit als alle anderen organischen Verrichtungen, und wir wählen oft mit Überlegung diejenige Form der Darstellung, welche uns für einen besonderen Zweck die angemessenste erscheint: aber diese Freiheit findet in den Gesetzen unseres Denk- und Sprachvermögens ihre natürliche Beschränkung. Eine mit Überlegung gebildete Form der Darstellung ist, wenn sie mit diesen Gesetzen in Widerspruch steht, immer fehlerhaft, während diejenige Form, welche nicht mit reflektierendem Bewußtsein gebildet wird, sondern sich nach diesen organischen Gesetzen von selbst darbietet, fehlerfrei ist. Die Form der Darstellung ist desto vollkommener, je mehr sie den organischen Gesetzen unseres Denk- und Sprachvermögens entspricht; wir begreifen demnach unter dem guten Stile die organisch vollkommene Darstellung der Gedanken und unter der Stilistik die Lehre von der organischen Vervollkommnung der Darstellung. Die organisch vollkommene Entwicklung eines Naturproduktes, die man bei lebenden Dingen als Gesundheit bezeichnet, wird aber in ihrer Erscheinung als Schönheit aufgefaßt. Indem nämlich in der organisch vollkommenen Ausbildung eines Dinges eine innere Einheit des Mannigfaltigen und zugleich die organische Zweckmäßigkeit alles Besonderen in die Erscheinung tritt, erregt es unser Wohlgefallen. Wir nennen ein organisches Produkt, z. B. einen Menschen oder eine Pflanze schön, wenn sich in seiner ganzen Erscheinung die Gesundheit des Dinges ausprägt; alles Krankhafte ist in der Erscheinung häßlich. So erregt auch jede organisch vollkommne Form der Darstellung an sich schon unser Wohlgefallen und wird schön genannt, und jede nicht organische Form der Darstellung ist nicht schön. Man kann daher die Stilistik die Lehre von der Schönheit der Darstellung bezeichnen.

Indem wir die Schönheit der Gedankendarstellung als die Erscheinung ihrer organischen Vollkommenheit und als den eigentlichen Gegenstand der Stilistik bezeichnen, kann man die Frage aufwerfen, wie sich die Schönheit, in der nur die organische Gesundheit eines Naturproduktes in die Erscheinung tritt, zu der ästhetischen Schönheit der Kunstprodukte verhalte, und ob man überhaupt Naturprodukte, und insbesondere die Gedankendarstellung, die wir als Naturprodukt bezeichnet haben, in demselben Sinne schön nennen könne, in welchem man die Produkte der Künste schön nennt. Schön ist jede sinnliche Erscheinung einer Idee, wenn in der Idee nichts ist, was nicht sinnlich erscheint, und in der sinnlichen Erscheinung nichts, was nicht Ausdruck der Idee ist. Es giebt eine Weltanschauung, in welcher die Welt der wirklichen Dinge als ein organisches Ganzes gedacht, und alles Besondere und Einzelne als ein Glied desselben aufgefaßt wird, das nur durch das Ganze und um des Ganzen willen sein Dasein hat. Diese Weltanschauung hat ihren Grund in der menschlichen Vernunft, die sich über die sinnliche Anschauung des Einzelnen und über den Verstandesbegriff erhebt und in dem Besonderen ein Allgemeines, in dem Bedingten ein Unbedingtes zu erkennen strebt, und man nennt sie, weil in ihr die realen Dinge eine geistige Gestalt (εἶδος) annehmen, die ideale Weltanschauung, und den Begriff und Gedanken, durch welchen die realen Dinge in die ideale Weltanschauung aufgenommen werden, eine Idee. Die französische Sprache bezeichnet mit dieser Benennung jeden von der sinnlichen Anschauung hergenommenen Verstandesbegriff, z. B. den Begriff einer Dampfmaschine oder einer Giraffe, und das Wort hat in dieser Bedeutung auch in dem Sprachgebrauche der Deutschen Eingang gefunden; wir verstehen hier aber unter einer Idee nur den in einer idealen Weltanschauung verklärten Begriff. Wenn nur das Ideale vor uns in die sinnliche Erscheinung tritt, so erregt diese Erscheinung in uns ein besonderes Wohlgefallen, das verschieden ist von dem angenehmen Eindrucke, den manche Dinge auf die äußeren Sinne machen, und von dem Wohlgefallen, welches wir an dem Nützlichen finden. Das Wohlgefallen an dem Schönen ist durchaus uneigennützig und hat seinen Grund nur darin, daß der menschliche Geist in der sinnlichen Erscheinung den Wiederschein seines eigenen Selbst erkennt,

und dieses uneigennützige Wohlgefallen an der sinnlichen Erscheinung des Idealen ist das, was den eigentlichen Begriff des Schönen ausmacht.

In dem Schönen offenbart sich zunächst ein einzelner Gedanke des menschlichen Geistes und mittelbar die höchste Idee, in der alle Gegensätze des Realen und Geistigen sich zu einer Einheit verbinden. Das Schöne gehört darum zunächst dem Kreise des geistig bewegten menschlichen Lebens an, und die Bildung des Schönen ist das eigentliche Geschäft der Künste. Man faßt jedoch den Begriff des Schönen zu enge, wenn man ihn auf die sinnliche Darstellung eines dem Künstler bewußten Gedankens beschränkt und die Produkte der Natur von dem Gebiete des Schönen ausschließt. Die Natur und ihre Produkte überhaupt werden erst dann wahrhaft erkannt, wenn sie in einer höheren Weltanschauung als ein Ideales aufgefaßt werden: insbesondere kann das Wesen und der eigentliche Begriff jedes organischen Dinges als eine Idee — als ein Gedanke der schaffenden Natur aufgefaßt werden, der in dem organischen Dinge in die sinnliche Erscheinung tritt, und der organische Gliederbau und alle Bewegungen desselben erscheinen dann als ein Ausdruck dieses Gedankens. Ist sich auch die Natur der Gedanken nicht bewußt, die in den besonderen Organismen in die Erscheinung treten, so läßt uns doch die innere Zweckmäßigkeit ihres organischen Baues und ihrer Verrichtungen in ihnen einen Geist erkennen, der dem mit Bewußtsein schaffenden Geiste des Menschen verwandt ist. Aristoteles sagt:*) „In allem Natürlichen ist etwas Göttliches", und die Erscheinung dieses Göttlichen in der Natur erregt in uns das uneigennützige Wohlgefallen, welches die eigentümliche Wirkung des Schönen ist. Dieses Wohlgefallen ist desto größer, je vollkommener in der ganzen Gestalt des organischen Dinges die Idee des organischen Lebens und die Beziehungen der besondern Dinge zu dieser Idee in die Erscheinung treten. Wir nennen daher eine Eiche, die nach allen Seiten kraftvolle Äste ausbreitet, und ein Pferd, das sich in einem ebenmäßigen Gliederbau frei und kräftig bewegt, schön, während wir krankhaft entwickelte oder nach ihrer Natur unförmlich gebildete Organismen, wie manche

---

*) *Πάντα γὰρ φύσει ἔχει τι θεῖον.* Aristot. Eth. Nicom. VII, 14.

Kaktusarten, Kröten und Krokodile, weil wir bei ihnen nicht ebenso einen in ihnen leiblich gewordenen Naturgedanken erkennen, nicht schön finden. Vor allen andern Produkten der organischen Natur erregt aber die vollkommen entwickelte Gestalt des Menschen unser Wohlgefallen und wird schön genannt, weil in ihr die Idee von der lebendigen Einheit des geistigen und leiblichen Lebens auf die vollkommenste Weise in die Erscheinung tritt und die ganze Gestalt nur das leibliche Organ und die sinnliche Erscheinung des Geistes wird. Auch sind an dem Menschen manche Organe, wie die Hand, der Mund und besonders das Auge, denen wir vorzügliche Schönheit zuerkennen, weil sie vor andern geschaffen sind, die innersten Bewegungen des Geistes in sinnlichen Erscheinungen ausdrücken.

Wir haben in der Sprache überhaupt, und in der gesprochenen Rede insbesondere den organischen Ausdruck der Gedanken und somit ein Produkt der organischen Natur erkannt, und wir dürfen darum das, was eben von dem Begriff der Schönheit und von der Schönheit organischer Naturprodukte gesagt worden ist, auch auf die gesprochene Rede anwenden. Die Sprache hat nur in dem Organismus des Menschen ein Dasein; sie ist, wie das Auge als ein Glied des menschlichen Organismus für sich genommen, ebenso wie der ganze Organismus, eine organische Thätigkeit des Mannigfaltigen, durch welche nur eine besondere Seite derjenigen Idee in die Erscheinung tritt, die sich in dem Ganzen offenbart. Die Sprache ist zwar nicht ebenso leiblich im Raum wie das Auge, sondern erscheint nur als ein in jedem Augenblicke Werdendes in der Zeit, und man erkennt darum nicht sogleich, daß die Sprache ebenso wie die mehr leiblichen Ausdrücke organischer Funktionen, als ein organisches Ding anzusehen ist: aber dieses Organ ist nur darum weniger leiblich, weil es mehr als alle andern Organe Ausdruck des Geistigen — der Geist selbst in seiner lebendigsten Erscheinung — ist. Die Sprache unterscheidet sich endlich von allen andern Organen des Menschen dadurch, daß in ihr nicht nur die Idee des menschlichen Lebens überhaupt als einer Einheit von Geistigem und Leiblichem, sondern vorzugsweise die freie Bewegung des geistigen Lebens, und eigentlich nur diese, in die Erscheinung tritt. Wenn auch die Hand, der Mund und das Auge die Bewegungen des Geistes zur Erscheinung bringen, so sind sie doch zu-

nächst leiblichen Verrichtungen dienstbar: die Sprache hingegen ist zunächst und ausschließlich das Organ des Geistes. Weil nun die Sprache das Organ des Geistes ist, indem die Idee des organischen menschlichen Lebens überhaupt, zunächst aber das Leben des Geistes in die Erscheinung tritt, so ist sie ihrer Natur nach mehr noch, als andere Produkte der organischen Natur geeignet, sich zur Schönheit auszubilden. Die gesprochene Rede als eine besondere Erscheinung ist, wie andere Naturprodukte schön, wenn sie sich in organischer Vollkommenheit darstellt, d. h. wenn sie, dem Sprechenden bewußt oder unbewußt, sich in Formen ausbildet, welche den organischen Gesetzen unseres Denk- und Sprachvermögens vollkommen entsprechen. Die so gestaltete Rede erregt, wie alles Schöne, immer ein besonderes Wohlgefallen, und man hat daher immer den Stil einer solchen Rede einen schönen genannt.

Wir dürfen nach allem dem eine organisch vollkommene Darstellung in demselben Sinne eine schöne Darstellung nennen, in welchem die Produkte der Kunst schön genannt werden, und nun die Schönheit als das oberste und eigentlich als das einzige Gesetz des guten Stiles bezeichnen. Die Aufgabe des guten Stiles ist demnach keine andere, als daß die Rede ein vollkommen entsprechender Ausdruck der Gedanken sei, oder, mit andern Worten, daß sich der Ausdruck vollkommen mit dem Gedanken decke. Nur dann ist die Rede schön, wenn diese völlige Übereinstimmung zwischen Ausdruck und Gedanke in ihr zu tage tritt; dabei wird natürlich vorausgesetzt, daß der Gedanke sich vollkommen mit der Sache decke, welche in der Rede dargestellt werden soll. So ist, allgemeiner gefaßt, die volle Übereinstimmung von Ausdruck und Sache das höchste Ziel des Stiles und durch sie in erster Linie entsteht das, was wir als Schönheit der Rede empfinden. Treffend sagt daher Goethe: „Gelangt die Kunst durch Nachahmung der Natur, durch Bemühung, sich eine allgemeine Sprache zu machen, durch genaues und tiefes Studium der Gegenstände selbst endlich dahin, daß sie die Eigenschaften der Dinge und die Art, wie sie bestehen, genau und immer genauer kennen lernt, daß sie die Reihen der Gestalten übersieht und die charakteristischen Formen nebeneinander zu stellen und nachzuahmen weiß, dann wird der Stil der höchste Grad, wohin sie gelangen kann, der Grad, wo sie sich den höchsten menschlichen Be-

mühungen gleichstellen darf. Wie die einfache Nachahmung auf dem ruhigen Dasein und einer liebevollen Gegenwart beruht, die Manier eine Erscheinung mit einem leichten fähigen Gemüt ergreift, so ruht der Stil auf den tiefsten Grundfesten der Erkenntnis, auf dem Wesen der Dinge, insofern uns erlaubt ist, es in sichtbaren und greiflichen Gestalten zu erkennen." *) Daher ist es, wenn man gut schreiben und sprechen will, vor allem nötig, daß man die Dinge rein, scharf und klar auffasse und dieselben vielfach zum Gegenstand seines Nachdenkens mache, bis man eine wahre und der Wirklichkeit vollkommen entsprechende Anschauung von denselben gewonnen hat. Darin liegt das eigentliche Geheimnis des guten Stiles und jeder, der einen Gegenstand in dieser Weise erfaßt hat, wird auch gut und schön über denselben schreiben.

---

9. Die Kunst des Lesens.

F. A. W. Diesterweg: Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre. 3. Aufl. S. 190 ff. Krefeld 1839.

Zum vollkommenen Lesen gehören sowohl äußere, als innere, körperliche und geistige Eigenschaften: gut organisierte Hör- und Sprechorgane, gut ausgebildete Hör- und Sprechorgane — entwickelter Verstand, gebildete Urteilskraft, erregte Einbildungskraft und lebendige Phantasie, feines und tiefes Gefühl, leicht aufzuregendes Affektenspiel, Besonnenheit, Kraft und Selbstbeherrschung des Willens, kurz: die ganze Bildung des Menschen.

Zu einem guten Lesen gehört die Fähigkeit, die mannigfaltigen Verschiedenheiten des Klanges und Tones der Stimme und die tausend Modifikationen derselben aufzufassen, also ein scharfes musikalisches Gehör; denn das meiste, wenigstens vieles der Lesekunst, beruht auf Nachahmung. Diese ist aber zunächst durch richtige Auffassung bedingt. Die Stimme muß Geschmeidigkeit und Wohlklang, Umfang und Stärke besitzen.

Zum richtigen Lesen gehört die Fähigkeit, den Sinn des Lesestücks richtig aufzufassen. Welche Vielseitigkeit der Kenntnisse und der geistigen Ausbildung gehört nicht dazu? Und wie kann man

*) Einfache Nachahmung der Natur, Manier, Stil. Goethes Werke, Berlin bei Hempel, XXIV, 527.

das Lesestück in voller Wahrheit darstellen, ohne die Gabe, sich in die Lage der darzustellenden Personen zu versetzen, ihre Gefühle und Empfindungen mit zu empfinden und ihres inneren Lebens teilhaftig zu werden? Und wie kann eine solche Darstellung nur einigermaßen gelingen, wenn man seine Affekte, seine Einbildungskraft und Phantasie nicht zu zügeln, nicht mit Besonnenheit in die erregten Gefühle einzugreifen und sich in eine ruhige Begeisterung zu versetzen versteht?! Kurz, es gehören zum richtigen und schönen Lesen so viele Eigenschaften, daß es kein Wunder ist, daß es so wenig gute Leser giebt.

Aber ist es denn der Mühe wert, nach dieser schweren Kunst zu streben? — So fragt nur der, welcher nie einen wahren Lesekünstler gehört hat. Oder fragt man auch, ob es der Mühe wert sei, sich um die Kunst, richtig und eindringlich zu sprechen zu bemühen? Gerade also verhält es sich mit der Lesekunst. Wer einen August Wilhelm von Schlegel, oder einen Holtei, oder einen Tieck oder einen Immermann hat lesen hören, wird wissen, welch ein sinnlich-geistiges Vergnügen es ist, vollkommen richtig und schön lesen zu hören, wie ein solcher Mann durch sein Lesen, ohne ein anderes Wort zu sprechen, die Weite und Tiefe seiner Bildung bekundet, und wie er mit seiner ganzen Bildung durch Vorlesen auf seine Zuhörer wirkt.

In ähnlicher Weise wirkt oder kann wirken jeder Vorleser, zumal der Lehrer. In einer Erzählung, die du lesend vorträgst, sind Empfindungen und Gefühle dargestellt. Du ergreifst die Schüler mit deinem richtig entwickelten Gefühl, prägst dein inneres Leben dem Tone ein, und notwendig bemeistern sich dieselben Gefühle deiner Schüler. All die herrlichen Gesinnungen deines Lesestückes gehen in deine Schüler über; sie empfinden die Schönheit der dargestellten Charaktere, die Liebenswürdigkeit der Tugend und die Abscheulichkeit des Lasters durch die Art deines Vortrages. Solches Lesen ersetzt ihnen zum Teil das Leben und die Erfahrung. Und indem du sie anleitest, auch also zu lesen, müssen sie mit Notwendigkeit vorher ihr Herz all den mannigfaltigen Eindrücken des Lesestückes öffnen. Ihr nachheriges Lesen ist ein untrügliches Probestück, inwieweit ihnen dies gelungen ist. Allerdings giebt es viele hochgebildete Menschen, welche schlecht lesen, aber keinen einzigen,

welcher wahrhaft schön liest und ungebildet ist. Solche Erscheinung wäre ein Widerspruch mit sich selbst. Wenn man daher den Standpunkt einer Schule in betreff des Lesens kennt, so hat man zwar noch keinen untrüglichen Maßstab für die ganze Bildung derselben; wenn sich aber eine Schule durch vorzügliches Lesen auszeichnet, so ist das ein untrüglicher Beweis ihrer Vorzüglichkeit von mehr als einer Seite. Es giebt Stufen der Lesekunst. Auf der ersten lernt man die Laute richtig und scharf aussprechen. Man nennt dies das Lautieren. Ein scharfes genaues Lautieren ist die erste Bedingung eines wohlklingenden Lesens. Was hier versäumt wird, ist schwer wieder nachzuholen. Die Buchstaben sind die Noten des Musikstückes, welches beim Lesen abgespielt wird. Wird die einzelne Note, d. h. der einzelne Ton nicht genau, scharf und richtig ausgedrückt, so wird das Ganze, das aus diesen einzelnen Teilen besteht, ein Chaos.

Auf der zweiten Stufe lernt man die Laute zu Silben miteinander verbinden, Silben lesen und sie nach ihrer Schwere oder Leichtheit, Länge oder Kürze aussprechen. Man hat dies das rhythmische Lesen genannt. Hier vermeide man es, alle Silben anfangs gleich stark und gleich lang aussprechen zu lassen. Zwar kann man, solange einzelne Silben gelesen werden, nicht jeder Silbe den ihr im Zusammenhange zukommenden Wert, den relativen Accent beilegen; aber annäherungsweise kann es geschehen, und gleich von vornherein lese man ungefähr so, wie man spricht, die schwere Silbe schwer, die leichte leicht, den langen Grundlaut lang, den kurzen kurz.

Auf der dritten Stufe tritt das melodische Lesen ein, nämlich dann, sobald die Sätze gelesen werden. Hier wird nämlich das Ohr auf Höhe und Tiefe, Steigen und Sinken, auf den Ton, mit welchem die verschiedenen Satzarten gelesen werden, aufmerksam gemacht.

Auf der vierten Stufe, mit welcher gewöhnlich das Lesen in den Schulen geschlossen wird, kommt man an das sogenannte dynamische Lesen, wobei auf den richtigen Ausdruck des Ganzen, auf möglichst genaue Darstellung des Charakters des Stückes, der einzelnen Teile gesehen wird.

Unter dem ästhetischen Lesen versteht man das schöne Lesen, dasjenige, wobei es vorzüglich auf möglichst genaue Darstellung der Gefühle ankommt, bei welchem besonders die Einbildungskraft und die Phantasie thätig sind, und durch welches man eine Darstellung bezweckt, welche so genau als möglich sich dem Leben selbst anschließt, also als höchsten Zweck anstrebt, uns durch das Leben den Inhalt, die Personen, die Situationen so genau darzustellen, als erlebten wir das Dargestellte selbst, als sähen wir die Personen vor uns handeln, als sähen wir sie Mienen und Gebärden machen und hörten ihre eigenen Stimmen. Man kann solches Lesen auch deklamatorisches Lesen nennen. Denn die freie Deklamation des Deklamators verfolgt die genannten Zwecke. Zunächst wird es hier auf die Beantwortung der Fragen ankommen: Soll der Lesende deklamieren? Oder ist ein Unterschied zwischen Lesen und Deklamieren und welches ist der Unterschied?

Das Lesen ersetzt das Sprechen und tritt an seine Stelle. Wenn wir uns ganz in der Nähe der Personen, welche uns etwas mitzuteilen haben, befinden, so teilen dieselben uns ihre Gedanken unmittelbar durch Laute, nicht durch sichtbare Zeichen, welche erst in Laute überzutragen sind, mit. Letzteres ist erst der Fall, wenn man zu Abwesenden reden will. Dann entsteht das Bedürfnis der Schriftsprache, welche das Lesen hervorruft. Liest man nun etwas an uns Gerichtetes still für sich, so muß man sich, will man anders das Geschriebene verstehen, der Laute und Töne erinnern, mit welchen das Geschriebene gesprochen wird, und je lebhafter man sich die Betonung der Sätze und Wörter und die Eigentümlichkeit des Sprechtones des Abwesenden vergegenwärtiget, desto klarer und lebendiger tritt uns der Inhalt der Darstellung entgegen. Lese ich einem andern vor, so suche ich dem Zuhörenden die Abwesenheit des Darstellenden zu ersetzen; mein Lesen wird also auch um so vollkommener sein, je näher meine Darstellung dem unmittelbar mündlichen Vortrage kommt. Es versteht sich von selbst, daß ich, sobald mir der Verfasser des Lesestückes nicht bekannt ist, dessen besondere Eigentümlichkeiten nicht nachahmen kann, eben weil sie mir nicht bekannt sind. Ich muß daher durch die Art der Betonung der Melodie und des Rhythmus ein Lesestück seinem Charakter gemäß möglichst treu darstellen, die Empfindungen, welche es

enthält, durch die Stimme andeuten, Freudvolles anders sprechen, als Leidvolles, ernste Gegenstände in anderer Weise, als fröhliche und lustige. So gewiß dies nun ist, so gewiß der Lesende den Inhalt des Stücks durch den Vortrag in seiner Wahrheit anschaulich zu machen hat, so gewiß ist es aber auch, daß immer ein Unterschied bleibt zwischen freiem Vortrage und zwischen Ablesen. So wie die Darstellung eine andere ist, welche ich veranlasse, wenn ich entweder selbst handle oder spreche, oder wenn ich erzähle, daß und wie andere gehandelt oder gesprochen haben; ebenso darf und soll der Lesende nicht so darstellen, als geschähe die dargestellte Handlung vor unsern Augen. Er berichtet nur, was geschehen und erzählt ist, er stellt sich also nie als die Person dar, welche die ursprüngliche Handlung vornimmt, sondern er stellt sich nur als einen dar, welcher von dem ursprünglichen Darsteller verschieden ist; er macht sich nur zum Mittel oder Werkzeug, durch welches der Verfasser des Lesestückes spricht, und er will nur als dieses Mittel oder Werkzeug angesehen werden. Er muß daher freilich — sonst wird die Wahrheit des Lesestücks nicht dargestellt — alles Vorzutragende annähernd so betonen, wie der Verfasser selbst es mündlich vorgetragen haben würde; aber seine Darstellung kommt der ursprünglich mündlichen Darstellung nicht gleich, und soll ihr nicht gleich kommen. Deshalb nähert sich zwar der Vortrag des Lesenden dem unmittelbar mündlichen Vortrage, und zwar in dem Grade, als die Darstellung an Lebendigkeit gewinnen soll; ganz aber soll die mündliche Darstellung durch das Lesen nicht ersetzt werden. Daher wird das ganze Lesestück und jeder einzelne Teil desselben so gehalten, daß man den Leser und den Verfasser nicht für einerlei Personen hält, sondern stets voneinander unterscheidet.

Anders aber verhält es sich mit der Deklamation. Der Deklamator will die Abwesenheit des Verfassers des vorzutragenden Stückes ersetzen; er will so darstellen, wie der Verfasser selbst, wenn er anwesend wäre, mündlich darstellen würde. Er spricht und redet daher gerade so, als werde die Rede zum ersten Male uns lebendig vorgeführt. Wir bemerken kein Mittel, dessen er sich bedient, um den Inhalt darzustellen, sondern er trägt frei vor, als wäre es seine eigene Erfindung. Darum bedient er sich auch aller Mittel, welche den ursprünglich mündlichen Vortrag begleiten: der Gefühls-

und Gebärdensprache, der Bewegung mit Arm und Fuß und mit dem ganzen Körper. Der Deklamator stelle mimisch dar, und wenn sein Vortrag vollkommen ist, so vergessen wir es ganz, daß der erste Verfasser des Vortrages nicht zu uns spricht. Seine Darstellung kommt der im Leben ganz gleich, und übertrifft sie in der Regel durch Abgemessenheit, Regelrichtigkeit und Wirkung. Er stellt das Leben künstlerisch dar; sein Wirken ist dramatisch, theatralisch. Also nicht der Lesende. Der Leser soll daher auch nicht im eigentlichen Sinne des Wortes deklamieren, und der Deklamator darf nicht so sprechen, wie einer, welcher liest. Der Lesende entäußert sich seiner Individualität nicht; solches ist aber die Aufgabe des wahren Deklamators, der das Bestreben hat, eine rein objektive Darstellung zu liefern. Derselbe will, wie der Schauspieler, daß man ihn ganz vergesse, nur den sehe, den er darstellt; und seine Bemühung ist in dem Grade gelungen, in welchem er dieses erreicht. Nicht so der Lesende, der sich nur als Mittel darstellt, durch welches ein anderer spricht, ohne daß dieses Mittel übersehen werden soll. Deswegen enthält er sich auch aller Mienen-, Gebärden- und Körpersprache; er bedient sich nur der Stimme und ahmt nur annäherungsweise den Ton, welchen der Verfasser des Stückes in mündlicher Darstellung gebraucht haben würde, nach. Das ist, nach meinem Bedünken, der Unterschied zwischen einem Lesenden und einem Deklamator; der will eine ganz objektive Darstellung liefern, indem er sich seiner Individualität ganz entäußert, mit Augen, Mienen und allen Bewegungen die Worte seines Mundes begleitet, um in besonnener Begeisterung uns ein vollständiges Bild des Lebens vorzuführen, während der Lesende mehr den Inhalt, die dargestellten Empfindungen und Gefühle andeutet, und auf alle Bewegungen, außer den mit den Sprechwerkzeugen, verzichtet.

Begreiflicherweise kann die Lesekunst, weil sie nur grad- und nicht artweise von der Deklamation verschieden ist, allmählich in Deklamation übergehen. Es kommt dabei auf die Lebendigkeit des Vorlesenden und auf den Zweck des Lesens an. Je größeren Eindruck der Leser auf die Zuhörenden machen will, je mehr seine Darstellung der ursprünglichen Darstellung sich nähern soll; desto mehr wird sich auch sein Lesen dem Deklamieren nähern. In diesem Falle wird er selbst nicht auf die Kraft der Blicke, nicht auf alle

Bewegung mit den Mienen und Händen verzichten. Aber das sind doch eigentlich Fälle, die zu den Ausnahmen gehören. In der Regel will der Lesende nur mit dem Inhalt des Lesestücks bekannt machen, und er überläßt es dem Zuhörer, die Sache auf sich anzuwenden und alle dargestellten Empfindungen und Gefühle in sich nachzuerzeugen.

Auch kommt es in betreff der zu wählenden Art des Lesens sehr darauf an, in welchem Verhältnis der Leser zu dem Verfasser steht. Gesetzt, ich lese eine Predigt vor, so muß dieselbe anders gelesen werden, als wenn ich erzähle, daß ein anderer die und die Predigt vorgelesen habe. So giebt es Stufen der Lebendigkeit der Darstellung. Je näher ich selbst der Handlung oder dem Darsteller der Handlung stehe, um so mehr muß sich mein Vortrag dem ursprünglichen Vortrage nähern; je mehr Mittelpersonen aber zwischen dem Verfasser und mir stehen, desto mehr muß die Darstellung erblassen. Alles um der Darstellung der Wahrheit willen, so wie es auch im Leben der Fall ist.

Gewöhnlich findet sich nun der Lehrer in der Schule in dem Falle derjenigen, welche teils durch ihr Lesen andere zum richtigen Lesen anleiten wollen, und teils dadurch einen Eindruck auf Geist und Gemüt der Schüler beabsichtigen. In dem ersten Falle hat man es mit einer praktischen Fertigkeit zu thun, welche möglichst vollkommen zu üben ist; im andern Falle wird man sich besondere Mühe geben, der Darstellung Lebendigkeit und Frische zu verleihen, um ihr in die Gemüter der Schüler Eingang zu verschaffen. Nur dadurch auch lernen sie selbst eine so lebendige Darstellungsweise. Entweder müssen sie im Leben schon in den verschiedenen Situationen, wie sie in Freud und Leid vorkommen, gestanden haben oder der Lehrer muß sie durch seine Darstellung in die Stimmungen versetzen, welche dargestellt werden sollen, weil es unmöglich ist, daß jemand etwas darstellen soll, was er sich nicht vorgestellt und was er nicht erlebt hat. Eben deswegen aber kann man mit einem vollkommnen Lesen so viel ausrichten; man ersetzt dadurch dem Schüler gewissermaßen das Leben; man erregt die verschiedensten Gefühle in seinem Gemüte, und wirkt dadurch wahrhaft bildend und veredelnd auf ihn. Eben deshalb ist die Vollkommenheit des Lesens ein sicherer Beweis der ganzen Reife des Schülers.

10. Die Erklärung poetischer Lesestücke.

R. H. Hiecke: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. S. 146 ff. Leipzig 1842.

Bei der Besprechung der Anleitung zum Verständnis poetischer Werke stellen sich gleich einige Vorurteile entgegen, die vor allem zu beseitigen sind. Zunächst könnte man wohl zu der Frage sich versucht fühlen, ob man überhaupt dabei von einer Methode sprechen dürfe, ob nicht eine solche einen pedantischen Zwang, worüber das freie Wohlgefallen verkümmern müsse, befürchten lasse. Aber allerdings giebt es dafür eine Methode, und zwar eine sehr einfache und fruchtbare. Die frühere Weise der Erklärung freilich, wie sie in manchen philologischen Kommentaren vorliegt, wird nicht eben für bildend gelten können. Man erläuterte die einzelnen Schwierigkeiten, welche die Fremdheit der Sprache, der Sitten und Gewohnheiten, der Mythologie und Geschichte allerdings in fast jedem antiken Gedichte für uns mit sich führt; und meinte man außer diesen allerdings nötigen Bemühungen, im Gefühle, daß damit nur erst die Vorbedingungen des Verständnisses erfüllt seien, daß nun erst die eigentliche Erläuterung des Gedichtes als Gedichtes beginne, noch etwas mehr thun zu müssen, so verstieg man sich wenigstens nicht weit über das Allerdürftigste hinaus. Ein Argument, oft noch dazu höchst mager, — einige bewundernde Exklamationen, allerhöchstens noch eine Auseinandersetzung einzelner Schönheiten der Diktion, — und die Erklärung war fertig. Begreiflich ist, daß auch die Erläuterung deutscher Gedichte sich im ganzen auf diesem Niveau hielt, begreiflich, daß man für die Erklärung nach Gedichten, die im einzelnen recht viel Schwierigkeiten darboten, griff, also namentlich nach Klopstockschen Oden, und dagegen solche, die von dergleichen Schwierigkeiten frei waren, beiseite ließ, im guten Glauben, daß es eben darüber nichts zu sagen gäbe. Vielmehr sind aber gerade solche ganz vorzüglich geeignet, von diesem Vorurteil zurückzubringen, und deshalb auch recht oft gerade höchst einfache und schlichte den Schülern, die natürlich an demselben Vorurteile leiden, zu erläutern. Nehmen wir etwa „Schäfers Klagelied“ von Goethe. Verstehen, was man so verstehen nennt, könnte dies Gedicht jeder Sextaner; kein Wort, keine Konstruktion, die einer Erklärung bedürften, ebenso-

wenig eine sachliche Schwierigkeit; nichts, von dem sich nicht der allerunterste Gymnasiast ohne alles Zuthun des Lehrers sollte eine Vorstellung machen können. Aber versteht er es deshalb wirklich? Natürlich schon deshalb nicht, weil die darin herrschende Empfindung eine ihm ganz fremde ist. Es wäre Wahnsinn, ihn dies Gedicht lesen zu lassen. Selbst bei Sekundanern wäre dies, ganz vereinzelte Fälle ausgenommen, grundverkehrt. Ein Primaner aber von reiferem Alter und von natürlicher Zartheit und Tiefe der Empfindung wird vollkommen sich in die Situation hinein versetzen. Und damit könnte man sich allerdings auch begnügen, müßte sich aber hüten, ihm nun schon ein ästhetisches Verständnis desselben zuzuschreiben. Zu einem solchen würde denn doch erforderlich sein die Reflexion (womit die Empfindung nichts weniger als beeinträchtigt wird) auf die Angemessenheit, den Reichtum, die Klarheit und schöne Folge anschaulicher Objekte, welche uns in jenem Gedichte vorübergeführt werden, bei welchem doch, indem es einen so ganz in die Empfindung versenkten, schlichten und bildungslosen Menschen uns darstellt, beim ersten Anblicke die Phantasie ganz leer und unbefriedigt ausgehen zu müssen scheint. Lebhafter und bewußter würde die Bewunderung für das rührende Lied noch werden, wenn etwa eine von Sentimentalität überströmende und an äußerlichem Putz reiche, aber an Empfindung und an Gehalt für die Phantasie leere Liebesklage, wie sie vor etwa zwanzig, dreißig Jahren dutzendweise in den Journalen umliefen, zur Vergleichung herangezogen würde. Und wie erweitert sich erst der Kreis der Betrachtung, wenn wir auf das Volkslied überhaupt und auf Goethes Volkslieder insbesondere uns hinrichten? Und wäre dies etwa eine dem Gedichte fremde Betrachtung?

Dies eine Beispiel möge genügen, darzuthun, wie wenig mit dem bloßen Verstehen der Worte und Sachen in einem Gedichte gethan ist. Die wahre und vollständig abschließende Erklärung ist auf ein Doppeltes gerichtet; erstens auf den Nachweis des Poetischen der Formgebung, — dies Wort im weitesten Sinne genommen, wo es also alle poetischen Mittel, vom Metrum, Reim und Ausdruck an bis zur Komposition, Gruppierung der einzelnen Partien u. s. w. begreift, auch die Wahl und Haltung der Charaktere noch mit eingeschlossen, — zweitens auf die Echtheit und Wahrheit des

Pathos und Ethos, auf die Festigkeit gleichsam und Tragbarkeit der idealen Grundlage, auf welcher der Dichter sein Gebäude aufführt.*) Diese zweite Aufgabe ist eine mehr philosophische, die erstere aber die eigentlich ästhetische im engeren Sinne. Nun wird aber kein vernünftiger Lehrer ausschließlich die philosophische Erklärung sich zur Aufgabe machen, vielmehr wird er vorzugsweise die erstere Seite, bei den meisten Gedichten sogar diese allein ins Auge fassen, weil er sonst befürchten müßte, das Interesse für die poetische Formierung durch die jedesmalige Kritik des Gehaltes, — der als solcher doch noch gar nicht das Gedicht macht, das vielmehr erst durch dessen Formierung zu stande kommt — nieder zu drücken, und somit seiner Hauptaufgabe für dies Feld, der Entwicklung des poetischen Sinnes entgegen zu arbeiten. Auch würde für sehr viele Fälle durch die philosophische Besprechung der Kreis der Schule ganz überschritten werden. Aber doch wird dieselbe auch nicht jedesmal auszuschließen sein; denn allerdings ist den Schülern auch die Aussicht in die höchste Art der Kunstbetrachtung, welche eben jene

*) Um Mißdeutungen vorzubeugen, bemerke ich, daß ich weit entfernt bin, zu meinen, daß der Dichter diese prüfende Untersuchung erst selbst angestellt haben müsse, wenn gleich für größere Kompositionen diese Untersuchung oft freilich nicht in philosophischer Sprachweise wird vorausgegangen sein. Vielmehr ist im allgemeinen unzweifelbar, daß er jene Basis, sofern er sich rein als Dichter verhält, nicht weiter untersucht, sie vielmehr mit unmittelbarem poetischem Takte ergreift und festhält. Sodann: ich vermeide absichtlich hier und im folgenden die Ausdrücke: Idee und Einkleidung der Idee. Sie können leicht zu Mißverständnissen und Schiefheiten verführen. Man kann dadurch verleitet werden, zu glauben, daß jedem Gedichte eine Lehre, die sich in einem Satz müsse aussprechen lassen, zu Grunde liegen und daß diese dem Dichter vorher vorgeschwebt haben müsse, wie dem Fabulisten die Maxime, die er zum Schlusse ausspricht. Vielmehr ergreift der Dichter — oder noch richtiger: es drängen sich ihm auf menschliche Empfindungen, Zustände, Handlungen, Schicksale, Charaktere, denen er die Seite, wonach sie ein allgemeines menschliches Interesse ansprechen dürfen, einen typischen Charakter an sich tragen, abgewinnt und gleichsam abfühlt; dies bildet nun zu dem bloßen empirischen Stoffe den höheren, idealen Gehalt, und so schließt allerdings jedes Gedicht auch Belehrung über das menschliche Innere und Wesen in sich, welche aber nicht in lehrhafter Weise und Tendenz sich kund giebt, sondern, ohne daß im Bewußtsein des Dichters die Scheidung zwischen Stoff und Idee vorausgegangen wäre, sogleich sich ihm in lebendig konkreter Gestalt dargestellt und mit Fleisch und Blut angethan sich dargeboten hat.

beiden Momente in sich vereinigt, zu eröffnen, wodurch ihnen zugleich wenigstens die Ahnung aufgehen wird, wie gehaltvoll und würdig die ernste Beschäftigung mit der Poesie und der Kunst überhaupt ist, eine Ahnung, die wir um so mehr in unsern Schülern zu erzeugen verpflichtet sind, je leichter uns Deutschen die Kunst nur als ein Luxusartikel, der Genuß derselben nur als eine Art von Epikureismus erscheint, von wo denn freilich zu der pietistischen Verdrehtheit, den Genuß der Kunst als eine Sünde anzusehen, nur ein Schritt ist, und zwar unter dieser Voraussetzung sogar ein ganz berechtigter.

Es fragt sich aber, wie jene Ausbildung des poetischen Sinnes erfolgen solle. Natürlich nur durch verständige und praktisch richtig angelegte Erläuterung echter Poesien, nicht durch Definitionen und allgemeine Entwicklungen. Aber wie wird die Erläuterung zu halten sein, um den Namen einer verständigen und praktisch richtig angelegten zu verdienen? Ich beantworte diese Frage zunächst für die untern und mittlern Klassen, und zwar in betreff kleinerer erzählender Gedichte, die ja in diesen die Hauptrolle spielen, doch wird es erlaubt sein, hierbei noch einmal der ersten Stadien zu gedenken, da sich zu dem oben über dieselben Gesagten hier noch zu einigen Zusätzen Anlaß findet.

Das natürlichste und, wie mich vielfach angestellte Versuche überzeugt haben, auch ansprechendste und erfolgreichste Verfahren ist folgendes. Der Lehrer (auch wohl ein vorzüglich geübter Schüler) liest zuerst das Gedicht ganz vor, um nicht den Totaleindruck desselben durch ein zu frühes näheres Eingehen zu stören; und zwar so oft, als nötig scheint, damit die Schüler Inhalt und Gang fassen; sind Erläuterungen von Einzelheiten notwendig (ein Fall, der bei den für diese Klassen zu wählenden Gedichten wenigstens nicht oft vorkommen darf), so werden diese am besten ganz kurz bei dem zweiten Vorlesen eingeflochten. — Dann giebt bei den ersten Gedichten der Lehrer selbst den Inhalt und Gang an, damit die Schüler an ein paar Beispielen sehen, was von ihnen verlangt wird; möglichst bald geht diese Aufgabe ganz allein an sie über, wobei der Grad der Geschicklichkeit in Unterscheidung des Wesentlichen vom Minderwesentlichen sichere Blicke in das Fassungsvermögen des Einzelnen und in dessen Entwicklung werfen läßt. Übrigens wird

der Verlauf des Gedichtes, auch wenn er nicht rein chronologisch ist, bei der Nacherzählung ganz beibehalten; doch kann darauf auch eine rein chronologische Erzählung folgen; nur ist dann darauf aufmerksam zu machen, mit welchem Punkte der ganzen Handlung das Gedicht beginnt und wie und wo das Vorhergegangene eingeflochten ist. Sodann kann sogleich auf das Metrum (das natürlich sehr einfach und faßlich sein muß), den Reim und die Reimstellung, endlich auf die Zahl der zu einer Strophe verbundenen Zeilen aufmerksam gemacht werden. Hierauf wird das Gedicht in seine Hauptpartien und diese wieder in ihre Teile geschieden. Umfang dieser Partien und Verteilung derselben in die einzelnen Strophen und in deren einzelne Glieder wird bemerklich gemacht. Hierbei Fragen nach dem Wechsel des Ortes, der Scene, der Handlung, wo ein solcher stattfindet. Z. B. die Akte in Klein Roland ließen sich so bezeichnen: 1. Klein Roland und Frau Bertha, 2. König Karl und sein Hof, 3. König Karl mit seinem Hofe und Klein Roland, 4. König Karl, Klein Roland und Frau Bertha, 5. Frau Bertha allein sprechend. Welche von diesen Akten sind mit den vorigen durch Übergänge verknüpft, und welches sind diese Übergänge?

Die erzählenden Gedichte enthalten Handlungen, welche wieder auf Charaktere zurückweisen; jetzt kommen diese zur Sprache, jedoch nur in der schlichtesten Weise; man begnügt sich mit einer Zusammenstellung der hervorstechendsten Charakterzüge und mit der Angabe der Belege dafür, welche sich in den erzählten Handlungen oder Äußerungen finden. Sodann wird auf den Ausdruck die Aufmerksamkeit hingelenkt, auf dieser Stufe jedoch nur insofern er etwas Besonderes darbietet, wie z. B. in Klein Roland die scharfe Entgegenstellung der Mutter und des Sohnes gleich zu Anfang, sinnvolle Beziehungen dürfen, wo sie sich finden, nicht unberücksichtigt bleiben, sind aber in der schlichtesten, von allem Pathos ganz entfernten Weise zu besprechen. (So ist in Klein Roland hervorzuheben die bedeutungsvolle Rückbeziehung des Segenswunsches der Mutter am Schlusse: „Soll führen die Farb von manchem Reich in seinem Banner und Schild!“ Man füge einfach hinzu: wie er jetzt von jedem der bezwungenen Knaben ein Stück Tuch in seiner Kleidung trägt. Ähnlich wie bei den folgenden Anspielungen. — In Quarta oder Tertia würde man noch sagen können, daß die

Beweise von Heldensinn, welche der Knabe soeben abgelegt hat, von der Mutter als Bürgschaft für ähnliche, natürlich wichtigere Äußerungen des Heldensinnes im Mannesalter angesehen werden, eine Bemerkung, die für die früheren Klassen, wenigstens so ausgedrückt, noch zu hoch wäre.)

Am Schlusse der ganzen Besprechung wird der Sinn für die Bedeutung des Ganzen dadurch geweckt, daß man eine sinnvolle Überschrift oder ein treffendes Motto sucht. Denn der Dichter selbst wählt absichtlich, um nicht zu viel im voraus zu verraten, eine allgemeinere und unbestimmtere. Ich gebe eine Reihe von Beispielen; die Gedichte nehme ich aus Echtermeyers Auswahl. Für die Einkehr von Uhland böte sich etwa die Überschrift: „Der wohlthätige Apfelbaum“ oder: „Der Apfelbaum als wohlthätiger Wirt“; für den Kirschbaum von Hebel: „Die Fürsorge Gottes für seine Geschöpfe während der verschiedenen Jahreszeiten“, oder als Motto: „Aller Augen warten auf dich, Herr, und du giebst ihnen ihre Speise zu seiner Zeit; du thust deine milde Hand auf und erfüllest alles, was da lebet, mit Wohlgefallen“, für das Gewitter von Schwab: „Der Mensch denkt, Gott lenkt“, für das schöne Gedicht „Die Einladung“ von A. Knapp die Bibelstelle: „Wahrlich ich sage euch: Was ihr gethan habt einem unter diesen geringsten meinen Brüdern, das habt ihr mir gethan“; (denn die Angabe der Bedeutung eines Gedichtes in Satzform soll zwar nicht erzwungen werden, ist aber auch nicht zu verschmähen, wo sie sich von selbst darbietet,) für Rückerts Märchen vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt: „Bestrafte Unzufriedenheit mit dem von Gott beschiedenen Lose, oder um das Gedicht schärfer von dem verwandten Försterschen: Blau Veilchen, in welchem der Ausgang ein unglücklicher ist, zu unterscheiden: Beschämte Unzufriedenheit u. s. w.“ Es versteht sich, daß die Schüler auf die eigene Auffindung solcher Überschriften hingeleitet werden müssen; übrigens werden sie nicht allemal ganz erschöpfend ausfallen können, da sie sonst oft für dieses Alter zu lang oder, wenn sie kurz sein sollen, zu schwer verständlich sein würden. Welche Überschrift sollte man z. B. der schwäbischen Kunde von Uhland geben? Man könnte wählen: „Schwabenstreiche“; oder bestimmter: „Die Tüchtigkeit des Volksstammes der Schwaben“; recht bestimmt würde aber doch erst sein die erst in

Prima verständlich zu machende Bezeichnung des Themas: Das schwäbische Wesen als Substanz des schlichten*) deutschen Rittertums.

Durch ein paar der beispielsweise genannten Gedichte sind wir auch schon zu noch einer Aufgabe hingeleitet, zur Vergleichung mehrerer Gedichte nach leicht in die Augen fallender Verwandtschaft. Zunächst wird man sich auf die Wahrnehmung derselben, wo sie im Stoffe und in den Charakteren liegt, beschränken müssen. Gut vorgebildete Tertianer, vielleicht schon Quartaner, werden leicht auf die Wahrnehmung hingeleitet werden können, wie zahlreich die Darstellungen aus dem mittelalterlichen Heldenleben bei Uhland sind, aber auch wie mannigfaltig und bei aller Verwandtschaft doch verschiedenartig. (Wir finden die erste Ankündigung des Heldentums in Klein Roland, die erste Heldenthat in Roland Schildträger, in beiden den Heldendrang im Knabenalter, das einemal im frühen,

*) Ich sage „schlichten", um damit anzudeuten, daß der schwäbische Ritter in jenem Gedichte nicht durch eine hervorstechende Begabung (politische oder poetische) zu einer höhern Stellung und Wirksamkeit in der Welt, als die eines schlichten Rittersmannes ist, den Beruf in sich trägt, wie er denn auch nicht danach trachtet; ich sage „Substanz", um damit anzudeuten, daß er alle wesentlichen, den Kern des Ritterwesens bildenden Eigenschaften an sich hat. Wir nehmen an ihm wahr: Körperkraft als physische Grundlage des Mutes, und unerschrockene Tapferkeit. Aber er ist nicht ein bloßer Schlagetot, wie er in der kahlen Anekdote, die dem Gedichte zu Grunde liegt, erscheint, er ist auch geschmückt mit ethischer und intellektueller Begabung. Er empfindet herzliches Mitleid mit seinem treuen Tiere, und wird demnach gewiß auch stets seine Ritterpflicht gegen Witwen und Waisen zu erfüllen geneigt sein; er hat einfachen, schlagenden Mutterwitz, und weiß ebenso wirksam das Schwert des Wortes gegen Spötter, als die wirkliche Klinge gegen den physischen Feind zu führen. Und überdies legt er auf dies alles keinen besonderen Wert; es ist ihm eben einfach das Rechte und ihm Gemäße, er ist reflexionslos, eine einfach substantielle Ritternatur, Herz und Kopf auf dem rechten Flecke, ein wahrer Typus des allgemeinen schwäbischen Provinzialcharakters. — Übrigens läßt sich zwar der Ausdruck „substantiell" erst Primanern oder reiferen Sekundanern begreiflich machen, aber auf die einzelnen Züge, welche in diesem kurzen Ausdrucke zusammengedrängt sind, können auch Quartaner und Quintaner ganz leicht hingeführt werden. Man erzähle ihnen nur die einfache Anekdote, und frage sodann, welche Zusätze beim Dichter sich finden, (das Mitleid mit dem kranken Roß als Motiv des Zurückbleibens und die Schlußscene mit dem Kaiser,) sodann ob diese Zusätze nicht müßig sind, ob und was dadurch gewonnen, inwiefern der Charakter dadurch bereichert und vervollständigt wird.

das anderemal im vorgerückteren; den unbewußten Drang nach Heldentum und das erste Hervorbrechen des Bewußtseins der Heldenbestimmung und Heldenkraft in Jung Siegfried; das bewußte Verlangen nach der Heldenlaufbahn bei noch gebrechender physischer und sittlicher Kraft, die erst durch eine einschneidende Wirkung von außen hervorgelockt werden muß, in dem „Schwert“ („zur Schmiede ging ein junger Held“), in beiden das beginnende Heldentum in einem Jüngling dargestellt. Und wie mannigfach nüanciert begegnet uns dasselbe allgemeine Grundthema in König Karls Meerfahrt, in Eberhard dem Rauschebart u. s. w. Ich will nur noch des schönen Gegensatzes erwähnen in der Rache von Uhland und in eben desselben Taillefer. In der „Rache“ das Gelüste nach der äußern ritterlichen Herrlichkeit ohne den innern Beruf, ein Gelüst, das den Knecht verlockt, durch ein Verbrechen sich in den Besitz der ersehnten Herrlichkeit zu setzen, aber auch in scheinbar zufälliger, in der That aber notwendiger Verknüpfung, die gerechte Strafe nach sich zieht. In „Taillefer“ das gleiche aber berechtigte auf sittlichem Wege sein Ziel erreichende Verlangen, aus dem Stande der Niedrigkeit sich empor zu dem Stande eines ruhmvollen ritterlichen Thatenlebens zu erheben. — Späterhin kann auch die Zusammenstellung von Gedichten nach der Verwandtschaft des Tones und Charakters der Darstellung gefordert werden. Hierbei hat man sich aber für das erste nur an allgemeinere und mehr in die Augen fallendere Unterschiede zu halten. Man lasse zu dem Ende nur angeben, ob die Darstellung kurz und gedrängt, oder breit sich entfaltend, — ob ernst oder launig, — ob feurig und schwungvoll oder ruhig und innig ist u. dergl. Wollten die Schüler nicht recht mit der Sprache heraus, so lese man ihnen einmal absichtlich etwa „die Einkehr“ im Tone von dem „Lied eines Armen“ oder von „Schäfers Sonntagslied“; oder „Singenthal“ im Tone von dem „Schenk von Limburg“ und umgekehrt; die Hörer werden sogleich das Verfehlte darin merken, und nun nicht mehr zu schüchtern zu dem Versuche sein, den Unterschied des Tones in Worten zu bezeichnen; einer Nachhilfe wird es allerdings immer bedürfen, da die Schüler im Anfang immer zu etwas allgemeinen und vagen Bezeichnungen greifen.

Wünscht man die bezeichnete Stufenreihe in kurze Formeln zusammengedrängt, so könnte man etwa folgende aufstellen, die übrigens

auch für die oberen Klassen noch anwendbar sind, nur daß sie für diese noch einen ungleich reicheren Inhalt in sich schließen: 1. Was ist erzählt? 2. In welchen Abschnitten ist erzählt? 3. Wie ist erzählt?*) 4. Was ist das Grundthema des Erzählten? Mit welchen anderen Gedichten läßt sich das gerade Vorliegende schicklich vergleichen? worin besteht die Ähnlichkeit und worin der Unterschied?

---

11. Die fremdsprachliche Lektüre.

Br. Meyer: Aus der ästhetischen Pädagogik. S. 48 ff. Berlin 1873.

Es ist wahr, die fremden Schriftsteller werden zunächst zum großen Teile der Übung im Verständnisse der Sprache zu Grunde gelegt, und insofern haben sie nur den Wert von Beispielsammlungen zur Grammatik. Aber darf dabei auch nur auf der untersten Stufe stehen geblieben werden? Muß nicht etwas Weiteres damit erstrebt werden?

Die erstere Frage ist unbedingt zu verneinen, die letztere ebenso unbedingt zu bejahen.

Es darf in keiner Sprache und auf keiner Unterrichtsstufe irgend etwas gelesen werden, ohne daß das Verständnis für den Gedanken selbst erweckt, und der Überblick über Plan und Zweck des Ganzen in lebendiger Gegenwärtigkeit erhalten würde.

Die Schwierigkeiten, welche zu überwinden sind, um über die Einzelformen der Wörter hinweg zur Erfassung des Satzes in seiner Totalität und Einheitlichkeit hindurch zu dringen, sind nicht genau abzuschätzen und richten sich nach dem grammatischen Unterrichte, der vorausgegangen, nach der Beweglichkeit des Geistes bei dem Lesenden, nach der größeren oder geringeren Ungewöhnlichkeit der

*) In diese Rubrik stellen wir nicht bloß die Besprechung der Darstellung im ganzen und des Ausdrucks im einzelnen, sondern auch die Besprechung der Charaktere, insofern die Anlage und Haltung derselben wesentlich zum Charakter des Gedichts selbst beiträgt; auch die Entwicklung des Versmaßes gehört eigentlich hierher, doch scheint mir ratsamer, wie oben geschehen, diese der zweiten Frage vorausgehen zu lassen; denn wenn die Abschnitte des Gedichts bemerkbar gemacht werden sollen, so kommt man kürzer davon durch die Angabe, mit welcher Strophe ein jeder beginnt und endet, als wenn man die Anfangsworte citiert, und zugleich erhält man dadurch eine Maßbestimmung für den räumlichen Umfang jeder Partie.

Vorstellungs- und Anschauungskreise in dem Gelesenen, und vielleicht noch nach manchem anderen minder Wesentlichen. Diese Schwierigkeiten müssen mit Ruhe überwunden, und alle nötige Zeit dazu muß aufgewendet werden. Keine Mühe, die der Aufhellungsprozeß kostet, geht verloren, vorausgesetzt, daß immer die Erklärung aus dem Ganzen der Sprache heraus, nach den bekannten allgemeinen Kategorien und Gesetzen erfolgt.

Ist der Berg aber erstiegen, dann darf um alles nicht die Minute gespart werden, die es kostet, von der erklommenen Höhe des Überblickes ruhig zu genießen; und erst nachdem man des Eindruckes sicher geworden und ihn dem früheren hinzugefügt hat, darf fortgefahren werden. Größere Abschnitte erfordern dann in derselben Weise eine Umschau, um sie im Zusammenhange noch einmal sich zu vergegenwärtigen und sich die Gedanken vollkommen zu eigen zu machen.

Das beste Mittel hierzu ist eine freie Nachübersetzung, die sich nur der Gedanken-, nicht der Wortform anschließt, und, aus dem wohlverstandenen Originalgedanken frei in der eigenen Sprache reproduziert, den besten Maßstab des Verständnisses abgiebt und dem Schüler Gelegenheit bietet, fremde Gedanken selber nachzudenken und in Form zu bringen.

Dieser fest auf das Ganze gerichtete Blick wird beim Unterricht allzu oft vermißt, und das ist der Grund, weshalb die Lektüre wenig Anziehung ausübt und die Fähigkeit der Schüler im Denken und Sprechen verhältnismäßig wenig entwickelt.

Ist es zu verantworten, wenn die Individualität des Schriftstellers, seines Stoffes und seiner Darstellungsart gleichgültig unter den Tisch geworfen, und kein Versuch gemacht wird, an seiner Hand den Schüler in neue Gedankenkreise einzuführen, seine Vorstellungen zu erweitern, ihn in geistigen Kontakt mit den treibenden Mächten in der Entwicklung der Menschheit zu bringen, die hinter den grammatischen Formen und syntaktischen Fügungen ihre unwiderstehliche Wirkung ausgeübt haben?

Darf es dem zu Bildenden auf gutes Glück überlassen bleiben, ganze weite, ja die unabsehbarsten Gebiete des Geistes und des geistigen Schaffens für sich zu durchstreifen?

Ich verkenne nicht die Schwierigkeit, die es hat, einen bedeutenden Geist, wie Homer, Plato oder Sophokles, ganz verstehen zu lehren. Unbedingt ist es leichter, alle sieben Tragödien der „attischen Biene" mit sämtlichen abweichenden Lesarten der Codices und Ausgaben und einer Unzahl von Parallel- und Belegstellen auswendig zu lernen, als einen einzigen Chor wirklich so zu interpretieren, daß über alle äußerlichen Schwierigkeiten des Verständnisses hinweg der Weg zum Herzen der Dichtung gebahnt, die künstlerische Vollendung und Bedeutung der Verse begreifbar gemacht wird.

Aber das ist kein Kunststück, Pädagoge zu sein, wenn man den Schwierigkeiten der Aufgabe aus dem Wege geht; wohl aber ist es eine Anmaßung, das wichtige Amt verwalten zu wollen, wenn man den höchsten, aber unabweisbaren Anforderungen desselben kraft Begabung und Ausbildung nicht gewachsen ist.

Die Totalität des Menschen muß überall als das Ziel der bildenden Thätigkeit vorschweben und als das Bestimmende erkennbar sein; da dürfen nicht weite fruchtbare Gefilde des Geistes unangebaut liegen bleiben. Jede Erscheinung muß im Leben und so auch als Gegenstand des Unterrichtes aus dem Kern ihres Wesens heraus erfaßt und begriffen werden, sonst ist die Erkenntnis ungenügend und unfruchtbar; ist dieses Begreifen von innen heraus unthunlich, so hat man auf den Gegenstand als Unterrichtsstoff zu verzichten. Und da umgekehrt ein solcher Verzicht auf die Betrachtung der Sprachwerke unausführbar ist, so hilft kein Sträuben und kein Ausreden, man muß auf die „idée germe", wie die Franzosen es sehr treffend und schön bezeichnen, auf die Keimidee, den Kern der Sache losgehen.

Der Kern aber des Kunstwerkes — und jedes Erzeugnis der Sprache ist ein solches, denn die Gradunterschiede kommen hierbei nicht in Betracht —, das ist der künstlerische Gedanke und dessen Ausdruck die künstlerische Form. Auch in der systematischen Entwicklung wissenschaftlicher Gedanken birgt sich eine solche künstlerisch schaffende Thätigkeit, die der Beachtung im höchsten Grade würdig ist; und überall, wo das Sprachwerk auch nicht als Hilfsmittel für irgend welchen Sachunterricht auftritt, und also sein Inhalt deswegen auseinandergesetzt und der Erkenntnis zugeführt wird, sondern wo

es an sich Gegenstand des Unterrichtes ist, bildet die Aufweisung der Gedankenentwicklung nach Maßgabe ihrer Darstellung in sprachlichen Formen den wichtigsten Punkt der Erklärung.

Für diese Zusammengehörigkeit von Inhalt und Form und von der vorliegenden Gestaltung mit dem Geiste des Urhebers soll sich auf dem Wege durch Übung ein solches unbestechliches Taktgefühl herausbilden, daß die Fähigkeit daraus entsteht, sich in die Werkstätte der Gedanken in einem fremden Geiste zu versetzen, daß man in den Stand kommt, aus einem angegebenen Gesichtspunkte in dem Sinne des anderen fortzudenken und von einer Reihe von festen Punkten aus das gesamte Denkbereich desselben nachgehend im eigenen Geiste durchzudenken.

Auch die eigentümliche Denkweise eines Menschen ist wie die eines Volkes eine besondere Menschheitsform, und als solche ein anziehendes Erkenntnisobjekt für uns, nur reicht hier die Erlernung der Sprache nicht aus, sondern dieser speciellen Menschheitsform ist nur erkennend beizukommen, indem man sie als ein in sich Vollendetes, als ein ästhetisches Ganze betrachtet und von dem Mittelpunkte ihres geistigen Wesens, der die ganze Denk-, Handlungs- und Empfindungsweise des Individuums bestimmt, der Gesamtheit ihrer Lebensäußerungen nachdenkend und nachempfindend Herr wird.

Dieses Eingehen in die geistige Werkstätte der Gedankenwerke bietet an und für sich einen ganz eigentümlichen Genuß, und ist freilich eine schwierige, aber eine ungemein lohnende Beschäftigung. Sie enthüllt nicht allein ungeahnte Tiefen in dem gerade der Betrachtung unterworfenen Objekte — daher die Anziehungskraft, welche Entwürfe und Studien zu bedeutenden ausgeführten Geistesprodukten ausüben —; auch nicht der Einblick in das thätige Leben eines fremden Geistes, der uns nun sein Wesen erschließt, lohnt vornehmlich die aufgewendete Mühe; sondern diese Übung — so darf man es nennen — dient dazu, uns die Art der Wirksamkeit des Geistes überhaupt an hervorragenden Beispielen aufzuhellen und ungehoffte Aufschlüsse über unser eigenes inneres Leben zu geben.

Wem sollte es nicht schon aufgefallen sein, daß selbst auf nominell weit vorgerückten Bildungsstufen die Fähigkeit zu denken und Gedanken zu gestalten auf einer wahrhaft embryonischen Stufe

der Entwicklung steht? Es wäre unmöglich, wenn die ästhetische Seite der Sprache genügend erschlossen, und das künstlerische Getriebe und Getreibe vom fertigen Sprachkunstwerke bis in die Tiefen des schöpferisch angeregten Geistes zurückverfolgt würde.

Alle Erkenntnis führt schließlich auf uns selbst zurück. Auch hier werden wir durch die ästhetische Betrachtung der Sprachkunstwerke als reifste Frucht auf die Erhellung unseres eigenen Innern hingewiesen. Diese Aufklärung aber kommt nicht nur der Erkenntnissphäre, sondern nicht minder dem Willen zu Gute: das Ästhetische verbindet den Intellekt mit der Sittlichkeit.

---

12. Die Notwendigkeit der klassischen Studien.

T. Ziller: Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht. S. 61 ff. Leipzig 1865.

Alles unser Wissen und Denken würde seinen Grund und Boden verlieren, wenn je der Zusammenhang der Gegenwart mit der alten Welt und der Geschichte unterbrochen würde. Denn die altklassische Litteratur, an deren Studium sich das Studium der späteren wie der früheren Geschichte großenteils von selbst anschließt, ist die Grundlage und Wurzel unserer Bildung, und auf dem Boden jener Litteratur ist die moderne Kultur zum allergrößten Teile emporgewachsen. In der griechischen und römischen Sprache sind uns ja die Urkunden unserer Religion, die Quellen für einen Hauptzweig unsers Rechts, die Anfangsgründe der mathematischen und philosophischen Studien überliefert, und unter dem Einfluß der letztern ist die christliche Dogmatik wie das System des positiven Rechts ausgebildet worden, aus der antiken Philosophie sind auch eine Menge von Gedanken, wiewohl vielfach mit einem falschen und sehr unkenntlichen Gepräge, in den populären Gedankenkreis übergegangen, und sehr vieles, was von den Alten zu uns gekommen und sich mit unserem Wissen und Leben verwebt hat, ist außerhalb seines historischen Zusammenhangs völlig unverständlich. Selbst die neueren Sprachen und die in diesen Sprachen abzuhandelnden Wissenschaften haben teils vermöge der Abstammung der ersteren und bei neuen Wortbildungen, z. B. denen für technische Ausdrücke, für wissenschaftliche Bezeichnung auf dem Gebiete der Naturgeschichte,

der Chemie, Medizin, Technologie u. s. w., teils durch mechanische Beimischung Worte der alten Sprachen in sich aufgenommen, und auch die grammatische Wissenschaft hat bei den Alten ihren Ursprung. Die neuere Kultur ist also, wie man sieht, auf der alten auferbaut. Die gereiften Früchte von der Kulturentwicklung des griechischen und römischen Volkes und dem in ihrer Sprache Niedergelegten sind überhaupt als Elemente in unsere Bildung eingegangen, die Quellen ihrer Litteratur sind zugleich Quellen für die wichtigsten Teile der Wissenschaften und Quellen des Geisteslebens unter den neuern Völkern, selbst ihre Sprache ist mit den modernen Sprachen in Verbindung getreten, und ihre Geschichte ist ein Schlüssel für vieles unter uns noch Fortdauerndes. Ohne Bekanntschaft mit den Alten liegen folglich die Fundamente unserer Bildung nicht fest, mit der so viele antike Elemente verwachsen sind, und die zum großen Teil erst an der Bildung der Alten emporgewachsen ist.

Die Alten sind aber auch ein unentbehrlicher Orientierungspunkt für die neuere Kultur. Die Weisheit des Altertums muß dem auf dem schwankenden Wege der Zeit fortstrebenden Menschengeiste, wie sich Schmitthenner ausdrückt, Leitstern und Leuchtturm bleiben. Schon die Römer mußten bei ihrer Bildung auf die Griechen zurückgehen. Nur die Griechen genossen den natürlichen Vorteil, daß sie der historischen Vermittlungen für ihre höhere Bildung wenig bedurften, die deshalb vielmehr den Charakter des Unmittelbaren an sich trägt. Schaute man nicht fortwährend auf den Anfang der modernen Kultur, der im Altertum liegt, auf ihre ursprüngliche Richtung und fortschreitende Bewegung zurück, hielte man nicht alle die mannigfaltigen und vielverschlungenen geschichtlichen Fäden, die den Standpunkt unserer heutigen Welt mit der Kultur der Vergangenheit verknüpfen, aufs sorgfältigste fest, so würde die neuere Kultur selbst in ihrer Weiterentwicklung aufgehalten werden, ja sie würde bald stille stehen und rückwärts gehen. Das darf man zuversichtlich behaupten. Denn Vernachlässigung der klassischen Litteratur und der Geschichte hat bis jetzt immer zugleich den Verfall der Wissenschaften im Gefolge gehabt, z. B. zur Zeit des Scholasticismus, und umgekehrt hat die eifrige Pflege der antiken und geschichtlichen Studien immer die Blüte der Wissenschaften nach sich gezogen, so nicht nur zur Zeit der Glossatoren und des durch

Petrarca mit Bewußtsein eingeleiteten sogenannten Wiedererwachens der klassischen Litteratur im 15. Jahrhundert auf den Gebieten der juristischen, theologischen und politischen Wissenschaften, wie in den mathematischen, physikalischen und astronomischen Wissenschaften, sondern auch in der neueren Zeit, in welcher Winkelmann und Lessing, Fr. Aug. Wolf und Niebuhr den Sinn für das Altertum und für historische Auffassung neu belebten, und in welcher es nicht durch ein zufälliges Zusammentreffen, sondern auf Veranlassung ganz bestimmter Anregung von seiten der philologisch-historischen Forschung geschah, daß die historische Rechtsschule entstand, daß Herbart die Anfänge der Metaphysik bei den Eleaten wieder erkannte u. s. w. Mit der gründlichen Kenntnis der Vergangenheit würden wir offenbar auch die Erfahrung früher bereits erkannter Mißbräuche aufgeben. Wir würden immer wieder in alte, längst überwundene Irrtümer und Verirrungen zurücksinken, wie es oft geschehen ist, oder immerfort unsere beste Kraft daran setzen müssen, um uns davon zu befreien. Wir würden aus Unbekanntschaft mit dem bereits Geleisteten längst gemachte Entdeckungen noch einmal machen, wie das gleichfalls öfters geschehen ist, und so wiederum unsere Kraft verschwenden, ohne im ganzen weiter zu kommen. Der Gewinn der allgemein menschlichen Bildung würde überhaupt immer von neuem verloren gehen, wenn die Gelehrsamkeit ihn nicht aufbewahrte, wir würden immer von vorne anfangen müssen, wenn wir nicht die Resultate der Vergangenheit zur Voraussetzung künftiger Arbeit und die Ziele unserer Vorfahren zu Ausgangspunkten für unsere selbstthätigen Bestrebungen nähmen, ja auf allen Gebieten des Geistes würde von Zeit zu Zeit ein innerer Verfall eintreten, der eine solche Reformation nötig machte, wie sie im 16. Jahrhundert auf dem religiösen Gebiete nötig war, weil man die Urquelle der göttlichen Offenbarung aus dem Gesichte verloren hatte, wie sie aber allerdings jetzt auch möglich war, weil man die lebendige Bekanntschaft mit dieser Quelle nach der Wiederbelebung der Altertumsstudien erneuert hatte. Ohne Einsicht in das Vergangene, ohne sorgfältige Kenntnis von dem, wie es früher war, welche Folgen ähnliche Ereignisse einer früheren Zeit gehabt haben, wie die neueren Vorstellungskreise, Institutionen u. s. w. aus den älteren hervorgegangen sind, ohne Ableitung des Späteren aus dem

Früheren würde nicht einmal die Gegenwart verstanden und richtig behandelt, oder auch nur leicht genug getragen werden. Man würde viel eher der Gefahr ausgesetzt sein, von der jedesmaligen Gegenwart oder auch von Trugbildern einer entstellten Vergangenheit, ja selbst von einzelnen glänzenden Erscheinungen der Vorzeit fortgerissen zu werden, weil man ungeübt wäre, Personen und Begebenheiten in ihrem kulturhistorischen Zusammenhange oder nach Gesichtspunkten, die ein größerer Überblick darbietet, aufzufassen. Man würde sich viel leichter zu voreiliger Bewunderung oder zu unzeitigem Kleinmut hinreißen lassen. Mit einem Wort: ohne den Zusammenhang mit dem Altertum und der davon auslaufenden oder damit zusammenhängenden Geschichte wäre ein sicheres Fortschreiten der Kulturentwicklung nicht möglich. Es ist erst dann möglich, wenn wir uns als treue Erben und Bewahrer der geistigen Schätze und des Geistesvermögens der ganzen Vergangenheit betrachten, wenn wir keinen Punkt einmal errungener Bildung wieder untergehen und in Vergessenheit geraten lassen, damit wir den aus früheren Zeiten auf uns gekommenen Besitz, wo nicht vermehrt, doch wenigstens unverkürzt den kommenden Geschlechtern überliefern, und wenn wir das, was wir hinzuzufügen haben, immer genau anschließen an das Vorgefundene und es damit trotz aller Kritik in Verbindung setzen, wenn es folglich an der Kontinuität des Forschens und dem Zusammenwirken der Forschenden nirgends fehlt. Dazu gehört aber, daß die Alten und mit ihnen die Geschichte der Wissenschaften fortwährend studiert werden, daß keine Wissenschaft von ihrem geschichtlichen Boden losgerissen, sondern von jeder immer zugleich ihre Geschichte gelehrt und ihr System als das Schlußglied einer vorangegangenen Entwicklungsreihe angesehen wird. Gesetzt auch, dieser Arbeit wollte sich keine andere Nation unterziehen, so müßte es doch die deutsche thun, weil sie die Trägerin der Wissenschaft in der modernen Kulturentwicklung ist, und weil sie, auch hierin dem griechischen Volke ähnlich, gleichsam zum Ersatz dafür, daß sie als Ganzes durch die Notwendigkeit natürlicher Verhältnisse von einer bedeutenden politischen Herrschaft ausgeschlossen zu sein scheint, um so entschiedener die Hegemonie im Reiche der Kultur führt. Sie müßte für sich und die übrigen Nationen zusammen oder vielmehr im allgemeinen Interesse der Menschheit der Wissen-

schaft und Kultur diesen Dienst leisten, daß sie die klassischen Studien und die Kenntnis des Altertums aufrecht zu erhalten suchte, und die deutschen Staaten leisten diesen Dienst wirklich. Sie wachen darüber, daß nicht ein wandelbares Zeitalter, seinem Leichtsinn oder seiner Schwärmerei sich völlig überlassend, die alten Dokumente der Wissenschaft und Litteratur aus dem Gesichte verliert, daß ihm die in die Vergangenheit zurückleitenden Fäden der neueren Kulturentwicklung nicht entschlüpfen, und daß es nicht in der Gefahr schwebt, bei seinen Bestrebungen in ein wirres, haltungs- und richtungsloses Treiben und Jagen zu geraten. Ein zuverlässigeres Mittel zur Erhaltung der Bekanntschaft mit der früheren Kultur kann aber gewiß ein Staat nicht wählen, als wenn er fortwährend die zahlreiche Jugend der Gymnasien nötigt, ihre beste Empfänglichkeit und Kraft an die Erlernung des Lateinischen und Griechischen hinzugeben, indem er die Bekleidung höherer Ämter und die Ausübung höherer Dienstleistungen inmitten der verschiedenen Gesellschaftskreise an die Bedingung knüpft, daß diejenigen, welchen sie überlassen werden, eine klassisch-historische Bildung erworben haben und den Zusammenhang der Kultur überblicken. Die aus dem Altertume fließende Bildung geht so in das Leben derer über, die das öffentliche Leben durch Impulse von oben her zu leiten und zu gestalten berufen sind, und zugleich werden die klassischen Sprachen und ihre Litteratur am sichersten im Andenken erhalten, wie es sowohl zur Orientierung für die moderne Kultur, als zu dem Zweck, daß diese einen festen Grund habe, notwendig ist. Der Staat setzt so das Bestreben jener frommen und ernsten Männer fort, eines Agricola, Reuchlin, Erasmus und ihrer Anhänger, die zuerst in den Niederlanden und Westfalen wie am Oberrhein das in Italien aufgegangene Licht zu verbreiten suchten, und deren bleibendes Verdienst es ist, die antiken Studien vor allem in den Schulen heimisch gemacht und ihnen darin einen festen Boden begründet zu haben. Nur auf diese Weise ist es möglich gewesen, daß die antiken Studien die Stürme des dreißigjährigen Kriegs überdauerten, und daß nachmals aus der philologischen Disciplin sächsischer Fürstenschulen ein Klopstock und Lessing hervorgingen, während jene Studien in Italien selbst und infolge der hugenottischen Kämpfe in Frankreich nach einer schönen, vielversprechenden Blüte rasch dahinwelkten.

---

13. Stoffverteilung und Methode im lateinischen Anfangsunterricht.

F. A. Eckstein: Lateinischer und griechischer Unterricht. S. 163 ff. Leipzig 1887.

Wird in der Sexta die regelmäßige Formlehre behandelt, so ist freilich dieser Begriff ziemlich unbestimmt, weil derselbe durch wissenschaftliche Untersuchung immer mehr alteriert wird und der Anfänger schon Unregelmäßigkeiten lernt, wie sum (das manche deswegen nach Quinta verlegen) und die geläufigsten Komposita davon, dare, manere, videre oder mi fili. Es gehören dazu die Deklinationen der Substantiva und Adjectiva (dabei die Komparation und die üblichsten Adverbialbildungen), die Grund- und Ordnungszahlen, die Pronomina, die Konjugation mit Einschluß der Deponentia. Das Verbum voranzustellen, wird sich nicht als praktisch erweisen. Die Deponentia von dieser Stufe auszuschließen ist durch den von Perthes angeführten Grund der Unterscheidung aktivischer und passivischer Formen nicht gerechtfertigt und die allerdings häufige Verwechselung von laudabit und laudatur paßt dafür nicht. Die Syntax ist auf dieser ersten Stufe nicht ganz entbehrlich, schon um der Sätze willen, die zur Übung gemacht werden, also etwa die einfachsten Regeln der syntaxis convenientiae, Verwandlung aktiver Sätze mit Objekts-Accusativ in das Passiv und umgekehrt, die Anwendung einiger Präpositionen, und andere ganz einfache Verhältnisse, z. B. in der Anwendung des demonstrativen und relativen Pronomens. In die Quinta gehört nach einer Wiederholung der regelmäßigen Formenlehre die Einübung der unregelmäßigen, wobei die selteneren Deklinationsformen, die Komparationen, die übrigen Zahlwörter, die abweichenden Verbalbildungen, und die sogenannten verba anomala und defectiva hinzugenommen werden. Auch die conjugatio periphrastica verlegt man zweckmäßig hierher. Daß sich das Neue, bisher Unbekannte an die Wiederholung des bereits Erlernten anschließe, ist selbstverständlich. Man wird in der eingeführten Grammatik das für jede Klasse zu Berücksichtigende bemerklich machen, und zu diesem Behufe ein Exemplar zu allgemeiner Einsicht auflegen können. Besondere Schwierigkeiten machen die Genusregeln, denn in der Anwendung derselben werden bis in die

obersten Klassen Fehler gemacht, weil der Grund des Unterschiedes zwischen der lateinischen und der Muttersprache nicht überall klar gemacht werden kann. Sodann leiden dieselben an ganz unnötiger Überfüllung. Wozu soll der Knabe, der den Einfluß der allgemeinen Bedeutung kennt, lernen, daß consul, gigas oder gar mas Maskulina, nurus und socrus Feminina sind?

Das gewöhnliche Verfahren ist, daß zuerst die Paradigmata gelernt werden, daß man also die Gedächtnismethode festhält, und dann die Einübung folgen läßt, also die Deduktion. Jüngst hat man behauptet, für den Schüler sei es leichter und interessanter, die Formlehre im Satze zu erlernen, also die Induktion anzuwenden. Die konkrete Erscheinung soll den Ausgangspunkt bilden. Das wird unmöglich, wenn man mit der Deklination der Nomina den Unterricht beginnt. Wo sollen die Prädikate der Sätze herkommen? Oder wenn diese der Lehrer giebt, werden es doch nur immer wenige sein können, durch deren Verwendung die Sätze einförmig und langweilig werden; gar sum allein vorauszunehmen fruchtet nichts. Deshalb werden beide Methoden beibehalten, die Paradigmata gelernt und deren Einübung bei der sich anschließenden Lektüre vorgenommen werden müssen. Der Lehrer muß mit dem lebendigen Wort eintreten, die Formen an der Wandtafel entstehen lassen, Gleichartiges zusammenfassen und durch die Anschauung klar machen, was sich dem frischen Gedächtnis des Knaben leicht einprägt. In der Schule wird hier noch alles gelernt und geübt. Die häusliche Arbeit beschränkt sich auf Repetition. Für die Schule hat man mancherlei Mittel zur Belebung empfohlen. Aus der Volksschule will man das Sprechen im Chor mit herübernehmen. Eine Nötigung zu allgemeiner Teilnahme ist dabei möglich, auch mancherlei Abwechselung nach Bänken und Plätzen zulässig, aber es kann leicht zur Spielerei werden, und bei einem schlechten Disciplinarismus in Lärmen ausarten. Das schon von Quintilian empfohlene Certieren, das sich bei der Repetition der Formlehre für das sichere Lernen durch die sofortige Erwerbung eines höheren Platzes gut bewährt hat, ist bei der zärtlichen Fürsorge, welche man jetzt in der Einrichtung der Schulbänke anwendet, ganz ausgeschlossen, in anderer Form ließe es sich erneuern, wenn man häufiger Formen-Skripta als extemporale Übungen anfertigen ließe und nach der Zahl der

Fehler die Schüler ordnete; aber auch hier hat die neuere Zeit es passender gefunden, den Schüler für das ganze Schuljahr an denselben Platz zu fesseln, dessen Sitzraum seiner Körpergröße angepaßt ist. Da muß man sich mit raschen Fragen begnügen, und dadurch Munterkeit und Leben in die Klasse bringen. Auch das Abfragen des Schülers durch seine Mitschüler, deren jeder neue Formen vorzubringen hat, erhält die regste Aufmerksamkeit der ganzen Klasse. Das Schreiben ganzer Paradigmata in der Reihenfolge der Grammatik, vielleicht gar dreimal oder viermal, fördert nur die Gedankenlosigkeit; diese Zeitverschwendung wird jetzt immer seltener. Wichtiger ist, daß der Lehrer in der Form der Frage oft wechselt, bald nach der Bedeutung einer deutschen Form fragt, bald die lateinische für eine deutsche angeben, bald eine lateinische Form genau entwickeln läßt, bald nach Kasus und Numerus, Person, Tempus und Modus, oder auch Aktiv und Passiv nebeneinander. Selbst einfache lateinische Sätze können vorgesprochen und deutsch wiedergegeben, sogar das Antworten in kurzen lateinischen Sätzen kann versucht werden. Schriftliche Arbeiten, die zu Hause angefertigt werden, sind hier zu beschränken; es mögen höchstens bereits mündlich geübte Sätze aufgezeichnet werden. Die gedruckten Übungsbücher, selbst ein deutsch diktierter Text müssen wegfallen.

In dem Pensum der Quinta wird auch manches unbeachtet bleiben, was die Grammatik bietet, z. B. die ganze griechische Flexion. Die Bildung der Perfekta und Supina kann hier mit der gedächtnismäßigen Übung durch die zweckmäßige Anordnung schon zu einer Einsicht in die wichtigsten Bildungsgesetze geführt werden; aber immer bleibt Schlagfertigkeit zu erstreben. Der häuslichen Arbeiten dürfen schon mehr und mehr größere werden. In Quinta tritt in der nur propädeutischen Syntax hinzu der Gebrauch der Städtenamen, der accusativus und der nominativus cum infinitivo, Fragesätze, Participien bis zum ablat. absol., ut, ne, Orts-, Raum- und Zeitbestimmungen u. dergl., alles nur praktisch einzuüben.

14. Die Elementarstilistik im lateinischen Unterricht.

J. Rothfuchs: Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des lateinischen. S. 23 ff. Marburg 1882.

Der Gang des lateinischen Unterrichts ist wohl jetzt auf deutschen Gymnasien überall derselbe. Sexta und Quinta üben vorzugsweise die Formenlehre, Quarta und Tertia die regelmäßige Syntax, Sekunda befestigt diese und läßt das stilistische Element hinzutreten, welches dann in Prima ausgefüllt wird. Hiergegen ist gar nichts einzuwenden. Die Methode schließt sich — und muß es — an die Übungsbücher an, welche für die grammatischen Regeln geeigneten Übungsstoff bieten. Die Wörter sind meist — man könnte fast sagen, zum bequemen Ablesen — unter den Text verzeichnet. Wenn nun der Schüler in der regelmäßigen Syntax sicher ist und die Wörter weiß, hat er dann alles Nötige, um die Übungsbeispiele übersetzen zu können? Keineswegs. Was fehlt ihm noch? Man sehe nur unter den Text der Übungsbücher, da wird man noch hunderterlei Anweisungen finden, die der Schüler anders woher nicht lernt, die aber doch so wichtig sind, daß ohne ihre Beachtung die Übersetzung unlateinisch ausfallen würde. Zuweilen sind dergleichen Winke auch in den Text der Übungsbeispiele eingeschaltet.

Es sind dies Wegweiser zur Vermeidung der Germanismen; sie beziehen sich auf Abweichungen der deutschen Sprache von der lateinischen, welche in dem für die unteren und mittleren Klassen bestimmten grammatischen Pensum nicht vorgesehen sind. Man könnte daraus, wollte man sie in Regeln fassen, eine Syntaxis ornata der Unter- und Mittelklassen oder eine Elementarstilistik zusammenstellen. Dieses wichtige Stück des lateinischen Unterrichts wird auf den eben bezeichneten Klassenstufen nicht, wie die Formenlehre und reguläre Syntax, ex professo gelernt und geübt, sondern den Anmerkungen der Übungsbücher oder der zufälligen Hinweisung des Lehrers überlassen. Die Anmerkungen der Übungsbücher und die gelegentlichen Hinweisungen des Lehrers bezieht der Schüler aber nur auf den einzelnen Fall und nimmt, selbst wenn dieser häufiger wiederkehrt, die allgemeine Bedeutung des Sprachgebrauchs nicht in sein Bewußtsein auf. Er hofft und rechnet darauf, daß,

wo derselbe aufs neue zu beachten sei, er auf die nämliche Weise auch wieder daran erinnert werde. Und Übungsbuch wie Lehrer thun dies ja auch in liberalster Gutmütigkeit. Dies ist die Krankheit der gewöhnlichen Methode.

Man müßte die Natur des Schülers nicht kennen, wenn man meinen wollte, es setze eine gelegentliche Belehrung, die für den einzelnen Fall gegeben und durch den einzelnen Fall veranlaßt ist, jenen in den Stand, für einen gleichen Fall die Anwendung zu machen. Nun gar eine Bemerkung unter dem Text! „Es steht ja darunter", denkt der Schüler und zieht hieraus zwei Folgerungen: 1. Weil es darunter steht, gilt es nur für diesen Satz. 2. Weil es darunter steht, brauche ich hier nur abzulesen, aber nicht zu lernen. Die Erscheinungen, welche nun zu tage treten, sind zunächst eine doppelte Täuschung: getäuscht wird der Schüler, indem ihm die Note die Schwierigkeit verdeckt; getäuscht wird ferner der Lehrer, denn ihm bleibt verborgen, daß die Stelle, über welche die Note so schlank hinweghilft, eine Lücke im Wissen und Können des Schülers bedeutet, welche auszufüllen er ihm behülflich sein soll. Also: der Lehrer führt ein Kind an der Hand und hat einen Diener nebenher gehen, welcher diesem jeden Stein aus dem Wege hebt. Das Kind glaubt, es könne trefflich gehen, und der Lehrer glaubt es auch. Kind und Lehrer sehen keine Steine. Bleibt aber der Diener weg, so sind die Steine da, und bleiben die Noten weg (wie z. B. in den Extemporalien), so sind die Germanismen da. Der Sextaner, dem das Übungsbuch den Satz immer also gab: „Die Germanen griffen die Römer mit (ihrer) ganzen Reiterei an und schlugen (sie) in die Flucht", lernt durch die Einklammerung von „ihrer" und „sie" die stilistische Regel nie; er wird sofort suo und eos hinzusetzen, wenn die Klammern fehlen, und wird diese Germanismen als eingewurzelte Gewohnheit in dem Maße weiterschleppen, als Gedankenlosigkeit seines Geistes Teil ist. Schüler, die in interest, poenitet und anderen syntaktischen Dingen, selbst im Gebrauch von ut, quum, quod, Acc. c. inf. u. s. w. längst sicher sind, peinigen mit jenen Unerträglichkeiten ihre Lehrer bis in die oberen Klassen hinein, allen Korrekturen zum Trotz. Und der Tertianer, welcher, wenn oben im Texte „von vorn, von hinten"

steht, gleich sein adversus, aversus darunter findet, lernt hierdurch den Sprachgebrauch nie; er steigt nach Sekunda und Prima und gerät in Verlegenheit, wenn solch ein Wörtchen vorkommt. Solche unter oder zwischen den Text gesetzte Noten — ich möchte diese Art Notenstilistik nennen — gängeln den Schüler nur für den einzelnen Fall, fördern ihn aber in der Herrschaft über die Sprache nicht.*)

Steht es nun aber wesentlich besser, wenn diese Syntaxis ornata unter dem Text wegbleibt und der mündlichen Belehrung des Lehrers zufällt? Etwas besser wohl, aber nicht wesentlich. Dem Lehrer erwächst zunächst eine viel größere Arbeit und Pflicht. Das Übungsbuch schützt ihn nicht mehr vor Germanismen, und er muß diese alle selbst wegschaffen. Nun sind viele Lehrer gewissenhaft genug, jeden unlateinischen Ausdruck zu korrigieren und zu erklären; aber dennoch kommen sie immer wieder und verschleppen sich von Klasse zu Klasse. So ist eine wesentliche Besserung auch mit dem Wegfall der Notenstilistik nicht erzielt, denn das Deutsche spricht trotz aller Erinnerung des Lehrers immer wieder zu verführerisch und — der Germanismus ist da. Aber sind es denn, und das ist für unser Urteil entscheidend, im Grunde nicht auch Germanismen, zu sagen urbem parco und librum utor? und dennoch gewöhnt sich diese der Schüler so viel leichter ab (gewöhnt sie sich meist gar nicht an) als jene! Die Gründe sind begreiflich. Die Belehrung erfolgt in jenen Dingen nur bei gegebener Veranlassung für den einzelnen Fall, wenn ein Verstoß im Exercitium oder im mündlichen Übersetzen gemacht wird. Eine Regelfassung und Einübung des Richtigen durch eine Reihe darauf berechneter Beispiele findet nicht mit demselben Nachdruck statt wie in der regulären Syntax. Der Schüler rechnet derartige Fehler nicht hoch, und weil er zur Vermeidung derselben nicht so

*) Außerdem steht es erfahrungsmäßig fest, daß die Noten unter dem Text das Denken der Schüler sehr beeinträchtigen. Treffend sagt Bäumlein (Mützell Zeitschr.: Zur Methodik des klassischen Unterrichts): „Hier gilt die Erfahrung: Wie gewonnen, so zerronnen. Findet der Schüler über alles übliche Belehrung unter dem Text, wie stark ist da für den Bequemen, durch andere Dinge Gefesselten und Zerstreuten, die Versuchung, seine Geistesarbeit auf ein Minimum zu reduzieren."

geübt wird, wie beispielsweise in opus est oder invideo, so haben sie auch für ihn nicht dieselbe Wichtigkeit. Wer will es ihm verdenken! Somit gewöhnt er sich daran, seine Verfehlung als unbedeutend anzusehen, und lernt die darauf bezügliche Bemerkung des Lehrers bald ruhig anhören und überhören.

Ganz anders liegen die Sachen in der regulären Syntax. Hier erfolgt von vornherein eine klare Regelfassung und energische Einübung. Hier wird dem Schüler das Richtige zur Gewohnheit, weil er es nicht bloß ein- oder einigemal gelegentlich hört, sondern systematisch (als Sprachgesetz) übt; hier bekommt er eine Scheu vor dem Unrichtigen, weil es ihm als starker Fehler zum Bewußtsein gebracht wird. Hier finden die Regeln eine Behandlung, welche den Zweck der Aneignung erreicht, selbst solche, für welche dem Schüler in der Lektüre gar keine oder höchst seltene Beispiele begegnen. Mit welchem Aufwand von Mühe und Zeit werden in Quarta und Tertia syntaktische Regeln eingeübt, welche der Schüler z. B. in Cäsars bellum gallicum gar nicht oder sehr selten findet! Sollte da diese Zeit nicht besser jenen stilistischen „Kleinigkeiten“ zugewandt werden, an denen er in der Lektüre so häufig ohne es zu wissen vorübergeht?*)

---

15. Die Methode des Unterrichts in der griechischen Syntax.

F. A. Eckstein: Lateinischer und griechischer Unterricht. S. 408 ff. Leipzig 1887.

Der Unterricht in der Syntax ist nicht etwa entbehrlich und beiläufig bloß an die Lektüre anzuknüpfen. Die wissenschaftliche Behandlung hat ihre Berechtigung. Der Schüler ist nicht mehr auf gläubiges Hinnehmen angewiesen, die Beweise sind ihm zugänglich, und die lateinische Syntax ist vorausgegangen. Die Denkthätigkeit wird besonders in Anspruch genommen, weniger bei der Kasuslehre, aber schon bei den Pronomina, und am meisten bei der Moduslehre und den Satzformen, wo die Vergleichung mit dem

*) Selbstverständlich soll dies nicht bei der Lektüre der Schriftsteller geschehen, welche von grammatischen, also auch stilistischen Erklärungen, nur insofern und insoweit unterbrochen werden darf, als es zum Verständnis der Stelle unabweisbar nötig ist.

Lateinischen und dem Deutschen sehr nahe liegt. Damit will ich nicht einer systematischen Vollständigkeit, am wenigsten nach einer Theorie, die sich auf gemeinsame Denkgesetze gründen soll, nicht subtilen Begriffserörterungen, welche die Frucht dieses Unterrichtes vor ihrer Zeitigung töten, das Wort reden. Der Unterricht darf nicht auf die gelehrte Behandlung der Sprache ausgehen, sondern muß sich auf das Notwendige beschränken, darf nicht den theoretischen und abstrakten Weg wählen, sondern muß an der lebendigen Sprache der Schriftsteller lernen lassen.

Bereits in Obertertia tritt der Unterricht in der Syntax propädeutisch ein durch Einprägung der in der Anabasis besonders häufig zur Anwendung kommenden, für ihr Verständnis unentbehrlichen Regeln. In Sekunda ist die Syntax sodann der Hauptsache nach zum Abschluß zu bringen. Hierzu reichen zwei Stunden wöchentlich aus, zumal wenn man in Betracht zieht, daß unzählige Dinge, welche wir den Schüler lernen lassen, ihm bereits völlig geläufig sind, wie viele Konstruktionen sowohl bei der Kasuslehre, als auch bei der Tempus- und Moduslehre, worin die griechische Sprache der lateinischen analog ist. Es würde vollständig ausreichen, auf die Differenz hinzuweisen und diese zu markieren. Die Grammatik soll der Lektüre dienstbar sein; was dem Zwecke der Lektüre nicht dient, ist überflüssig und schädlich.

In Unter-Sekunda ist die Kasuslehre, am zweckmäßigsten in Sätzen, für welche die Anabasis genügendes Material bildet, durchzunehmen. Bei der Lehre vom Artikel ist auf systematische Behandlung zu verzichten. Aus der Pronominallehre braucht der Schüler hauptsächlich die Unterscheidung vom Pron. pers. und refl.; die interrogativa kommen bei der Lehre von den Fragesätzen zur Sprache. Aus der Lehre von den Präpositionen wird das Wichtigste im Anschluß an die Kasuslehre mitzuteilen sein; Erweiterungen müssen gelegentlichen Erörterungen vorbehalten bleiben.

In Ober-Sekunda folgt die Lehre vom genus verbi; auch hier hat der systematische Unterricht nur eine zusammenfassende erweiternde Übersicht zu geben, da der Schüler hiervon früher schon viel vokabelmäßig gelernt hat. Beim Passivo ist der Gebrauch der Adjectiva verbalia zu erklären. Bei den Tempora muß besonders der Aorist und sein Verhältnis zum Perfektum behandelt werden.

Für die übrigen Tempora genügt der Hinweis auf den meist analogen Gebrauch im Lateinischen. Für die Lehre von den Modi im selbständigen Satze läßt sich das von Aken aufgestellte, von Koch übernommene Schema verwerten. Hervorzuheben ist die Form des Potentialis und Irrealis im Aussage- und im direkten Fragesatze. Den Coniunctivus adhortativus, dubitativus u. s. w. kennt der Schüler schon aus dem Lateinischen. Die Lehre von den Modi im abhängigen Satze beginnt zweckmäßig mit den Formen der abhängigen Frage, der sich die Aussagesätze mit ὡς und ὅτι anschließen. Die Kausal- und Konsekutivsätze sind dem Schüler aus der Lektüre bekannt; es genügt eine zusammenfassende erweiternde Übersicht. Die Bedingungs-, Temporal- und Relativsätze müssen in ihren Grundformen ausführlicher besprochen werden. Die Lehre vom Infinitiv macht keine Schwierigkeiten. Die Lehre vom Participium ist zusammenfassend zu behandeln, kann aber in vielen Fällen kürzer gefaßt werden.

Für Prima bleibt nur eine erweiternde und vertiefende Repetition, für welche inkl. Schreibübungen der neue Lehrplan eine Stunde ansetzt.

---

16. Methodische Winke für das Übersetzen aus dem Französischen ins Deutsche.

W. Münch: Zur Förderung des französischen Unterrichts insbesondere auf Realgymnasien. S. 80 ff. Heilbronn 1883.

Die Fähigkeit zu guter Übersetzung hängt wesentlich von der Sicherheit und Reife des deutschen Ausdrucks ab. (Eine gute Übersetzung aus einem fremden Autor ist überhaupt immer — nicht bloß nebenbei zugleich eine fruchtbare Übung für das Deutsche, wie ja stets anerkannt wird, sondern vorwiegend eine Übung im Deutschen, und unsere Schüler lernen, glaube ich, ihr meistes Deutsch durch diese Übersetzungen.) Solange der deutsche Ausdruck selbst noch unentwickelt ist, liegt hier ein Hauptarbeitsfeld für den Lehrer. Selbst gegenüber einer so einfachen Darstellung wie die des Charles XII reicht die Sicherheit des Tertianers nicht immer aus. Hier entsteht nun, und zwar auf der ganzen Linie, die Aufgabe der planvollen Vervollkommnung.

Planvoll kann die bis jetzt nach dieser Seite geübte Thätigkeit im allgemeinen schwerlich genannt werden. Die Sache ist auch an sich zu weit, zu unendlich, um ganz in Kategorien gebracht, und säuberlich in die Schubfächer eines methodisch zu durchlaufenden Systemganzen verteilt zu werden. Freiheit der Bewegung auf diesem Gebiete ist eine Wohlthat. Aber sie braucht doch nicht vage Willkür zu sein. Mit dem ewigen zufälligen Nebeneinander (oder auch Gegeneinander!) der Einzelbemerkungen oder Einzelkorrekturen wird der wünschenswerte sichere Fortschritt nicht gewonnen. Richten wir deshalb zunächst auf einige bestimmte Punkte unser Augenmerk. Diese Punkte ergeben sich aus dem Verhältnis der Sprachen selbst. In sehr vielen Fällen ergiebt eine ganz wörtliche oder gar eine mechanische Übersetzung des französischen Textes ein Deutsch, welches eben auch deutsch ist, welches den Gedanken ausdrückt, welches vor den Ohren passieren kann und vor den Ohren der noch keine großen Kenner enthaltenden Schülerklasse anstandslos passiert, auch selbst dem Lehrer infolge der Gewöhnung an das Mittelmäßige genügend scheinen kann, wenn es nicht gegen seine Zöglinge und sich selbst unerbittlich ist. Daß der so entbehrlich scheinende Schritt von dem Auchdeutsch, dem Notdeutsch, dem nicht inkorrekten Deutsch, bis zu dem wirklich guten, natürlichen, genuinen Deutsch gemacht werde, darauf kommt viel an. Auf nicht wenigen, mehr elementaren Punkten kann dazu denn doch schon früh erzogen werden, die mittleren Klassen sind es, wo es ernstlich beginnen muß; dann wird weiter oben auch in den feineren, weniger greifbaren Punkten das Suchen des besten, des wahren Deutsch Bedürfnis und Gewohnheit sein, und für immer weitere Vervollkommnung ist der Weg gebahnt.

Zum Beispiel. Da die französische Wortstellung besonders wenig Verschlingungen kennt, und vielmehr ein sauberes Nebeneinander von bestimmt zusammengehörigen Wortgruppen darstellt, und da dieses Arrangement von keiner (sonst komplizierter verfahrenden) Sprache ausgeschlossen sein kann, und von der deutschen durchaus nicht ist, so beschränkt man sich leicht auf ein bequem schrittweises Reproduzieren jener Wortgruppen. Auch dem Tertianer aber darf nicht eher Zufriedenheit ausgesprochen werden, als bis er z. B. übersetzt hat „Son père Mitelles — avait été chassé — de son royaume — par ses propres sujets — en 1688“

durch „Sein Vater M. — war — im Jahre 1688 — von seinen eigenen Unterthanen — aus seinem Königreiche — vertrieben worden“, also bis er die Ordnung der Wortgruppen a b c d e ganz präzis umgesetzt hat in a $\frac{b}{2}$ e d c $\frac{b}{2}$. Von selbst nämlich ordnet er so keineswegs, und von den sonstigen Möglichkeiten greift er erst zu verschiedenen anderen, bis er jene normale gefunden hat. Hier ist es namentlich nicht gleichgiltig, ob er sie eben selbst finden muß, oder ob der Lehrer diese „kleine“ Modifikation, dieses „Nochbesser“ zu seiner persönlichen Befriedigung gratis dreinwirft. Auch das Warum läßt sich zeitig aufweisen. Auf chassé folgt zuerst de son royaume, weil es eben näher als die anderen Bestimmungen dazu gehört, zur Ergänzung seines Begriffes bedurft wird; logisch korrekt hat dann par ses propres sujets zu folgen, und en 1688 hat die losesten Beziehungen zu chassé: nachdem nun im Deutschen „vertrieben worden“ ans Ende verwiesen ist, haben die drei näheren Bestimmungen doch ihre natürlichen Distanzen einzuhalten, und so entsteht jenes e d c $\frac{b}{2}$. Dafür kann man auch Tertianern die Augen öffnen.

Um bei der Wortstellung zu bleiben, so ist es hier eine andere, und zwar schon etwas höhere Aufgabe, die oft weitgehende Koordination der französischen Sätze — nicht etwa durch Subordination zu ersetzen (was dem Deutschen doch schwerlich zu gute käme), aber weniger fühlbar zu machen durch veränderte Folge der allzu parallelen Wortgruppen. Die Anaphora, welche das Französische liebt, erscheint deutsch leicht unnatürlich. In Charles XII umfaßt die Charakteristik Peters des Großen etwa acht von den kleinen Seiten der Göbelschen Ausgabe. Hier beginnen 33 Sätze mit il (auf Peter bezüglich), sehr viele davon mit il a, mehrere andere außerdem mit Pierre oder le czar, also demselben logischen Subjekt an derselben Stelle. Im Französischen erscheint das weder monoton noch affektiert, namentlich, wenn man es richtig zu lesen weiß, im Deutschen ist hier nötig und auch in Tertia zu verlangen, daß z. B. pag. 28 Umstellungen folgender Art gemacht werden: „In seiner Jugend konnte er ohne Angst über keine Brücke gehen; dann ließ er die Holzläden seines Wagens schließen; später bewältigten Mut und Geist diese mehr körperliche Schwäche. Bei Asow ließ er einen schönen Hafen bauen; dort wollte er Galeeren halten 2c. Sogar

die Chirurgie hatte er gelernt; mit Erfolg arbeitete er in der Mechanik ꝛc. Durch Kanäle, die er selbst entwarf, wollte er Dwina, Wolga und Don verbinden“ ꝛc. Eine ganz ähnliche Satzreihe findet sich schon wieder pag. 34 bei der Schilderung der plötzlichen Umwandlung in dem Wesen Karls, vorher eine solche pag. 26 in der Schilderung der Bärenjagd. Einmal angeregt werden die Schüler die Modifikationen selbst vornehmen und als Bestandteil ihrer Übersetzungsaufgabe betrachten lernen. Das muß dann günstig zurückwirken auf ihr Französischschreiben. Ohne solche Anleitung wird der Schüler z. B. wenn er im Französischen etwa „lorsque ne voyant plus d'autre expédient, il ne résolut“ steht, ganz unbefangen nachfolgen, wofür er dann später eines Tages nach dem Deutschen „als er“ u. s. w. ebenso unbefangen „lorsqu'il, ne voyant etc.“ schreiben wird.

Wichtiger und komplizierter als die Wortstellung ist die Übersetzung zahlreicher Verbindungen, bei welchen wiederum das Mechanische genügen kann, aber nicht genügen soll, um so weniger, als es wiederum nachher zahllose Fehlgriffe im Französischen veranlaßt. Also unerbittlich: la bataille d'Jvry, die Schlacht bei Jvry; le château de Blois, das Schloß zu Blois; lui dit-il, sagte er zu ihm; depuis longtemps, schon lange; dès le lendemain, schon am folgenden Morgen; il pouvait avoir dix-huit ans, er mochte achtzehn Jahre alt sein; tant de vertus, alle diese Tugenden; des années de guerre, jahrelanger Krieg; peu naturel, unnatürlich; peu exercée, ungeübt; il fera ce qu'il pourra, was er kann; un grand courage, großer Mut; une grande et belle maison, ein großes, schönes Haus, und so weiter, denn eine lange Reihe ließe sich von solchen stereotypen Vorkommnissen aufstellen. In diesen Anforderungen ist nun offenbar eine Gradation möglich, die sich mit der Steigerung der Autoren und der wachsenden allgemeinen Reife von selbst noch nicht ergiebt, die aber wohl etwas planmäßig gepflegt werden kann. Mit einer gewissen Regelmäßigkeit kehren z. B. die Fälle wieder, in denen ein deutsches abstraktes Substantiv einer französischen Infinitivwendung gegenübertritt (nach der Verwirklichung eines Gedankens streben, um die Erfüllung eines Wunsches bitten ꝛc.) oder wo ein Substantiv gegen eine relativische Umschreibung steht (ceux qui l'apportèrent, die Überbringer), oder wo ein

Moment ganz fallen zu lassen ist (nous avions tout avantage, à la voir acquérir des provinces etc. wir hatten nur Vorteil davon, daß es (Preußen) Provinzen erwarb u. s. w.), oder wo komplettiert werden muß (Il poliçait ses peuples, et il était sauvage, und war dabei selbst roh; ce qui n'a pas du tout la même signification, was denn doch durchaus nicht dasselbe bedeutet). Nicht selten ist der grammatischen Nüance des Französischen durch besondere Art des Ausdrucks Genüge zu thun, so namentlich gegenüber dem Imparfait oder Défini (le czar apprit que le roi de Suède marchait pour secourir Narva .... im Anmarsch wäre); nicht selten ist eine gewisse Verschiebung nötig, um einen natürlichen deutschen Ausdruck zu gewinnen: so im obigen nous avions tout avantage .. nur Vorteil, oder pour tout refuge, als einzigen Zufluchtsort; oder la substitution du bon et généreux Fox à cet homme hautain [Pitt], der Ersatz dieses hochmütigen Mannes durch den guten, edlen Fox.

Sehr oft muß bei der Übersetzung unbedingt die Konstruktion geändert werden, um die vom Autor gewählte und gewollte Succession der Begriffe und Verteilung der Effekte beizubehalten resp. wiederzugeben! Das bedeutet dann eine so recht geeignete Aufgabe für die obersten Stufen, und schließt allein eine Fülle von interessanten Vorkommnissen ein. Auf dieser Stufe kann auch recht wohl schon der Anspruch an eine gewisse Modifikation in rhetorischer Beziehung gemacht werden. So bedürfen gleich im Eingang des Auszuges von Lanfrey von Ramsler folgende rhetorisch charakteristische Perioden, um im Deutschen nicht unangenehm zu werden, einer gewissen Abstumpfung: „Général sans armée et souverain sans États, ce prince n'avait plus pour tout refuge que la Hongrie etc. Il vint au bivouac de Napoléon; il humilia, dans sa personne, dix siècles de grandeur, de puissance et d'orgueil devant ce parvenu enivré d'un tel triomphe il obtint par grâce un armistice etc. Dégouté de son rôle de généralissime, et l'imagination vivement frappée des scènes d'horreur aux quelles il avait assisté, Alexandre ratifia une convention etc. Eine solche Aufgabe bildet denn die rationelle Fortsetzung des oben dem Charles XII gegenüber Verlangten. In dem letzten Beispiele kommt übrigens die Übersetzung verschiedener Einzelheiten als eine

nicht ganz leichte Aufgabe hinzu. Und wie denn unter solchen Ansprüchen ein ganz tüchtiges Stück Arbeit auch bei der Wiedergabe einer nur französischen Periode zu leisten sein kann, dafür ließen sich aus einem Buche wie der citierte Lanfray, oder aus anderen echten prima Autoren, etwa Mirabeau, Beispiele in Menge holen, bei welchen der Weg vom unmittelbaren Verständnis bis zu der von dem Sinne des Originals einerseits und dem deutschen Sprachgeist andrerseits geforderten Übersetzung ein beträchtlicher ist. Man gestatte mir wenigstens je eins: „Napoléon ne répondit au pape qu'après Austerlitz. La lettre du pape lui était arrivée au milieu de tous ses projets de restauration de l'empire de Charlemagne, en plein rêve carlovingien. Le pape était entré, de moitié avec Napoléon, dans cette grande parodie historique; il avait évoqué, avec une complaisance illimitée, le nom et les souvenirs de Charlemagne tant qu'il avait espéré en tirer profit pour son propre pouvoir, il allait maintenant connaître le danger de ces anachronismes ambitieux et éprouver ce que c'était qu'un Charlemagne dans une époque sans croyances. La réponse de Napoléon, tout engardant encore quelques ménagements de forme, fit crouler d'un seul coup tout l'échafaudage des ambitions pontificales" (Ramsler pag. 22). Und aus Mirabeau: „Ah! ils seraient pardonnables, ces mouvements, fussent-ils même ceux du désespoir, à un peuple qui, sous le règne d'un bon roi, s'est vu traîner, par la perfidie des mauvais conseils, je ne dirai pas sur les bords, mais sur les pentes escardu plus affreux des précipices" (Fritsche III, pag. 67). Diese Stellen mögen Typen sein für diejenige Art von Schwierigkeiten, welche die französische Prosa im Unterschied namentlich von der lateinischen darbietet. Daß es, wenn auch nur für den erwachsenen Schüler, aber doch für diesen, lösbare Schwierigkeiten seien (ein sehr wichtiger Punkt), ist dabei meine Überzeugung. Die letzte Periode ist zugleich ein vorzügliches Muster der korrekten und übersichtlichen Verteilung gehäufter Nebenbestimmungen, worin das Französische so hoch steht.

Mir ist also zweifellos, daß wir auf dem Gebiete des Übersetzenlehrens noch vieles thun können, um mehr Einheit, ein gewisses Maß von Plan und System und größere Fruchtbarkeit der Einzel-

arbeit zu erzielen. So über die Maßen planvoll der grammatische Unterricht seit lange gegeben wird, so frank schaltete der Zufall bei diesem andern. Nicht, daß der Lektüre eine größere Bedeutung zu dekretiert werde, kann uns helfen, sondern, daß sie durch Wahl und Behandlung die volle Bedeutung erhalte, die sie gewinnen kann.

---

17. Die verschiedenen Stufen des Geschichtsunterrichts.

C. Peter: Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. S. 86 ff. Halle 1849.

Es ist bekanntlich allgemein üblich, drei verschiedene Stufen des Geschichtsunterrichts zu unterscheiden, eine untere, mittlere und obere.

Die untere Stufe wird es einesteils mit den Elementen der Geschichte, anderenteils mit Geschichten (nicht mit der Geschichte) zu thun haben. Es werden daher die Elemente zu lernen und zu üben sein, und daneben werden die geeigneten Partien der Geschichte als kleine selbständige Ganze zur möglichst lebendigen Anschauung zu bringen sein. Auf diese Art werden die in diesem Alter vorherrschenden Kräfte, Gedächtnis und Phantasie, in Anspruch genommen sein, und indem man sich auf einzelne Geschichten beschränkt, wird der natürlichen Neigung der Kinder, sich mit dem Detail zu beschäftigen, und dem geringeren Maße ihrer Kraft Rechnung getragen werden.

Wir sind nämlich weit entfernt, dieser natürlichen Neigung des Knabenalters entgegentreten und den Schüler schon auf dieser Stufe zur Gewinnung von Übersichten nötigen zu wollen. Es wird ohnehin schon bei anderen Unterrichtsgegenständen mehr als genug auf das Reflektieren und Abstrahieren hingewirkt; um so mehr wird man sich in dieser Hinsicht bei der Geschichte in acht zu nehmen haben, welche ein reiches lebendiges Detail erfordert und dieses — ebenso wie die Naturgeschichte — nur durch eben das liebevolle Verweilen bei dem Einzelnen erlangen kann.

Während aber sonach bei der unteren Stufe die Wahl des geschichtlichen Stoffes lediglich durch die Rücksicht auf die Neigung und Fassungskraft der Schüler bestimmt wird: so bleibt diese Rücksicht zwar auch bei der mittleren Stufe bestehen, indem sie ja überhaupt nie aus den Augen gesetzt werden darf. Aber es kommt

noch eine andere Rücksicht hinzu, und diese ist es, welche die eine Seite des Unterschiedes dieser Stufe von den früheren ausmacht, nämlich die Rücksicht auf die relative Vollständigkeit des Stoffes; denn nur eine solche, eine relative Vollständigkeit, soll auf dem Gymnasium erstrebt werden. Es wird also in betreff des Stoffes aus den Geschichten der unteren Stufe eine Geschichte; aber auch hier soll der Standpunkt des Schülers noch nicht in eine solche Höhe gerückt werden, daß es möglich und zulässig würde, tiefer in die bewegenden Ideen einzudringen, es soll vielmehr nahe genug bleiben, damit der Schüler auch hier den Gang der Ereignisse im einzelnen verfolgen kann. Es soll aber für das Verständnis geschehen, was von einem solchen Standpunkt geschehen kann, indem der Schüler unter der Leitung Stoff partienweise zusammenfassen und namentlich die Verknüpfung von Ursache und Folge zu erkennen suchen soll.

Daneben soll auf dieser Stufe der Elementarunterricht durch besondere Übung abgeschlossen und die eben erwähnte Aufgabe des Zusammenfassens und der Erforschung von Ursache und Folge benutzt werden, um auch die Selbstthätigkeit des Schülers für die Geschichte anzuregen. Irren wir nicht, so schließen sich diese beiden Unterrichtsstufen ziemlich genau an zwei Hauptstufen der Geschichtsschreibung an, nämlich an die naive Geschichtsschreibung, welche die Chronik zur Begleiterin zu haben pflegt, und an die pragmatische. Die naive Geschichtsschreibung lebt ganz in ihrem Gegenstande, der verhältnismäßig immer von beschränktem Umfange zu sein pflegt, es liegt ihr fern sich zu weltgeschichtlichen Gesichtspunkten erheben zu wollen, sie erfreut sich an den Gestalten, die sie der Wirklichkeit nachbildet, und es ist immer die eigene Liebe und Teilnahme, welcher ihre Werke einen großen Teil ihres Interesses verdanken. Das Gegenbild hiervon liefert die oben beschriebene Art und Weise, wie der Schüler auf der unteren Stufe sich bei der Geschichte beteiligen soll, und wenn, wie oben bemerkt wurde, neben der naiven Geschichtsschreibung chronikenartige Aufzeichnungen neben herzugehen pflegen, so dürfte auch hierfür das entsprechende in dem Elementarunterricht gefunden werden, bei welchem ebenso wie bei jenen, die Festhaltung bestimmter Thatsachen den Hauptzweck bildet. Ebenso aber, wie wir es als Aufgabe des Geschichtsunterrichts auf der

mittleren Stufe bezeichnet haben, daß eine umfassende Geschichtskenntnis erstrebt und für diese eine Erklärung durch Zusammenfassung des Verwandten und durch die Ermittlung der Verkettung von Ursache und Folge gesucht werde, ebenso pflegt ja auch die pragmatische Geschichtsschreibung aus dem bewußten Streben, die Geschichtskenntnis überhaupt zu vermehren, hervorzugehen, auch sie hat also das Ganze der Geschichte im Auge, und nicht minder ist sie darauf bedacht, den rationellen Zusammenhang des Thatsächlichen darzulegen, worin ja sogar, wie wir im ersten Hauptteil gesehen haben, ihr Hauptmerkmal besteht.

Wir kommen nunmehr zu der oberen Unterrichtsstufe. Diese findet den geschichtlichen Stoff vor, soweit wir ihn überhaupt für die Gymnasien für geeignet erachten, zwar äußerlich geordnet und in seinen Teilen, soweit es von solch einem niederen Standpunkte aus möglich ist, auch einigermaßen geistig belebt, aber im ganzen doch noch nicht bewältigt, weil noch nicht in die Idee aufgenommen. Die Aufgabe der oberen Stufe wird also darin bestehen müssen, hiermit wenigstens einen Anfang zu machen; denn mehr als ein Anfang wird auf dem Gymnasium nicht möglich sein. Es wird sich demnach die Lektüre auf solche Geschichtswerke zu erstrecken haben, welche der Kunstgeschichtsschreibung angehören; außerdem aber wird der Lehrer es sich zur Aufgabe stellen müssen, den Schülern die Ideen, in welchen die Stufen der Entwicklung der Geschichte erkennbar werden, darzulegen und zu entwickeln und ihre eigene geistige Thätigkeit für die Auffindung dieser Ideen anzuregen und zu leiten. Dasjenige, was auf den beiden andern Stufen den Gegenstand des Unterrichts gebildet hat, ist zwar wieder aufzunehmen und damit zugleich zu wiederholen und zu befestigen, aber nicht von neuem zu lehren, sondern nur dem jetzigen Unterricht zu Grunde zu legen. So entspricht also die obere Stufe in gleicher Weise der vollendetsten Art der Geschichtsschreibung, der Kunstgeschichtsschreibung, wie die untere der Chronik und der naiven Geschichtsschreibung, also den ersten Anfängen aller geschichtlichen Produktion, und die mittlere der pragmatischen Geschichtsschreibung, welche nach dem, was wir im ersten Hauptteil erörtert haben, den Übergang von der naiven zur Kunstgeschichtsschreibung bildet: so daß also der Schüler sich die Geschichte in derselben Stufenfolge aneignen soll, wie die Menschheit

sie produziert — also auch sich angeeignet hat. Es wird aber ferner die obere Stufe den beiden andern gegenüber stehen, um mit Herbart zu reden, als die Stufe der Besinnung gegenüber der Vertiefung, während die beiden anderen Stufen sich als die der Elemente und der Geschichten und als die der Geschichte selbst unterscheiden werden. Oder um noch eine Unterscheidung vom Gesichtspunkte des Schülers aus hinzuzufügen. Auf der unteren Stufe wird dessen Thätigkeit vorherrschend eine aufnehmende sein, auf der mittleren wird die Selbstthätigkeit aber als untergeordnetes Moment hinzutreten, während diese letztere auf der oberen Stufe entschieden überwiegen soll: denn auch wenn der Lehrer vorträgt, wird es doch immer dem Wesen des Unterrichtsgegenstandes gemäß, nicht sowohl zu überliefern, als vielmehr anzuregen, also die Selbstthätigkeit der Schüler zu wecken haben.

---

18. Der Vorkursus und die erste Stufe des Geschichtsunterrichts.

O. Jäger: Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht. S. 22 ff. Mainz 1877.

Wie sehr wir es vom didaktischen Standpunkt aus als ein Glück zu schätzen haben, in der biblischen, zunächst alttestamentlichen Geschichte einen Stoff zu besitzen, der zugleich Religion und Geschichte ist, ist oft ausgeführt worden, scheint aber immer noch nicht ausgebeutet zu sein. Es ist die Geschichte einer Person, die sich zur Geschichte einer Familie, eines Stammes, eines Volkes erweitert, dann wieder zur Geschichte einer Persönlichkeit sich zu verengern scheint, zu gleicher Zeit aber zu wahrer Weltgeschichte sich ausdehnt: eine Geschichte mit unermeßlich tiefem Hintergrund, unermeßlich weitem Ausblick, und doch für sich selbst klar, in den mannigfaltigsten individuellen Bildern verständlich und wirksam; die Kraft und Art einer Nation überall in hervorragenden Charakteren, Mose, Simson, Samuel, David, zusammengefaßt, denen das von trüben Leidenschaften gärende, bald störrisch-eigenwillige, bald begeisterte, bald fromm-gutwillige, bald verzagte, immer aber der Wunderzeichen und der Führung bedürftige Volk, das Volk wie es immer ist, gegenübersteht; es sind die einfachen Volks- und Staats-

zustände, Zusammenhänge, Übergänge: Steuern sind „Geschenke, mit denen man des Königs Hand füllt“, Anarchie: „um diese Zeit war kein Richter in Israel, und jedermann that, was ihm gut deuchte“; das ganze getragen von einer Auffassung, die tief ist, ohne dunkel zu sein, vorgetragen in einer Sprache, deren Kongenialität mit dem kindlichen schon der stehende Gebrauch der direkten Rede charakterisiert: eine Welt, die für die Kindheit zugleich den vollen Reiz des ganz Fremden und Entlegenen und die ganze Deutlichkeit des unmittelbar Gegenwärtigen und Gewissen hat. Außerdem ist, da dieser Unterricht zugleich Religionsunterricht ist, einige Garantie gegeben, daß die Reflexion nicht vorzeitig sich einmische; dagegen thut es dem Gegenstand ganz und gar keinen Eintrag, sondern entspricht vielmehr gar sehr seinem Zweck, wenn über diejenigen Völker, denen das Volk Israel auf seinen Wegen begegnet ist, etwas ausführlicher als gewöhnlich zu geschehen pflegt, gesprochen, also etwas davon erzählt wird, worin die Weisheit der Ägypter bestanden, was für ein Volk die Phönicier, die Perser, wer Nebukadnezar, Cyrus, Alexander gewesen. Dieses alles bedarf keiner weiteren Erörterung: der Lehrer, dem dieser Unterricht vertraut ist, — daß er t h e o l o g i s c h gebildet sei, ist durchaus nicht nötig — kann und soll den Grund zu einer ernsten, religiösen Auffassung alles ferneren geschichtlichen Stoffes legen: je mehr er diesen Unterricht als Geschichte geben wird, desto wirksamer wird er das Interesse der Religion wahrnehmen und umgekehrt. Das Lernen von Sprüchen und Liedern versteht sich von selbst, denn der enge Zusammenhang dieses Unterrichts mit dem Kultus und Leben der Gemeinde muß durchaus aufrecht gehalten werden: aber keine Dogmatik, kein Katechismus-Unterricht soll auf dieser Stufe (Sexta) jenes unmittelbare Nahetreten des göttlichen Geistes in den Führungen eines Volkes stören. Eben darum aber, weil er Phantasie, Gemüt und jede Kraft des kindlichen Gemütes mächtig anregt, soll seine Wirkung möglichst wenig gestört werden durch heterogenen historischen Stoff; vollends die Sage des klassischen Altertums auf dieser Stufe zum Gegenstand nebenherlaufenden b e s o n d e r e n U n t e r r i c h t s zu machen, halten wir für gänzlich verkehrt; nicht weil wir fürchteten, daß unsere Sextaner wieder an Apollo und Athene glauben könnten, sondern weil wir Gemüt und Phantasie der Kinder dieser Stufe nicht auch

noch durch den Unterricht nach verschiedenartigen Seiten gezogen wünschten, — weil wir die einfachen und starken Eindrücke den bunten vorziehen.

Daß im geographischen Unterricht geschichtlicher Stoff gelegentlich beigebracht werde, darauf legen wir, wie auf alles Gelegentliche, keinen weiteren Wert, als daß eine eingestreute Erzählung, wie z. B. von Kolumbus' erster Entdeckungsfahrt und ähnliches den Unterricht beleben kann; dagegen ist aller geographische Unterricht, und so auch der elementare in Sexta, eine so notwendige Vorstufe für späteren Geschichtsunterricht, daß er eben möglichst rein erhalten, nicht durch geschichtliches Interesse in den Hintergrund gedrängt werden darf. Im deutschen Unterricht nimmt das rein Technische, Lesen, Schreiben, Aussprache noch viel Zeit in Anspruch; ein gutes Lesebuch, wie z. B. das Wackernagelsche, führt doch der Phantasie der Kinder hinlänglich Stoff zu, so daß ein weiteres geschichtliches Material nicht nötig ist.

In Quinta ändert sich die Sachlage in manchem Betracht. Auch hier ist es keineswegs nötig, zwei besondere geschichtliche Stunden anzusetzen, einmal, weil sich zwei weitere Stunden nicht gut ausmitteln lassen, und der Vorschlag, das Französische für diese Klasse zu streichen, und so die gesuchten Stunden zu gewinnen, zwar an sich recht vernünftig, aber so, wie die Verhältnisse liegen, nicht ausführbar ist, anderenteils weil es sich auch in dieser Klasse nur erst um Weckung des Sinnes für geschichtliche Zusammenhänge, so zu sagen um die Pflege einer Art historischen Gemeingefühls, noch nicht um bestimmte historische Kenntnisse handelt. Dagegen ist es recht gut und zweckmäßig, hier im deutschen Unterricht, sei es, daß das Lesebuch dies ermöglicht, sei es unabhängig davon, die schönsten Sagen des klassischen Altertums, auch passende Lokalsagen, wo der Lehrer deren mächtig ist, vorzulesen oder zu erzählen, solche auch als Themata für die schriftlichen Nacherzählungen zu benutzen, welche man schon auf dieser Stufe Aufsätze zu nennen die üble Gewohnheit hat. Die antiken oder irgend welche andere Sagen zum Gegenstand eines fortlaufenden Unterrichts (mit Repetitionen und allem, was daran hängt) zu machen, ist schon darum falsch, weil damit die specifische Wirkung der Sage als Poesie not leidet.

Warum der richtige Zeitpunkt, besondere Geschichtsstunden anzusetzen, erst mit der Quarta gekommen scheint, ist unschwer zu zeigen. Es ist diejenige, in welcher zuerst im Lateinischen zusammenhängende Lektüre, Kornelius Nepos, oder ein ähnliches Buch, eintritt, wo in den grammatischen Übungen an die Stelle einzelner Beispiele zusammenhängende leichtere Stücke meist geschichtlichen Charakters treten; wo im Deutschen doch immer schon größere Stücke vorgeführt werden, in der Religion zusammenhängende Partien der Bibel, auch wohl ein ganzes Buch gelesen wird; wo, mit einem Wort, überall aus dem Fragmentarischen und Vereinzelten herausgestrebt wird. Dieses Herausstreben aus dem Fragmentarischen zu größeren Zusammenhängen ist der eigentliche Charakter dieser Klasse: mit Nachdruck von allen Seiten muß es der Schüler empfinden. Der Schüler hat in seinen lateinischen Übungsbüchern bis dahin allerlei Namen und Dinge aus dem Altertum berühren, von Themistokles und Salamis, von Rom und Karthago u. s. w. reden hören. Diese Männer und Sachen dürfen ihm nicht länger bloße Namen sein; seine Neugier ist rege geworden, welche die Schule rechtzeitig ergreifen und zum Wissenstrieb veredeln muß. Es ist also Zeit, ihm einen Zusammenhang zu erschließen, wo er zuvor nur Einzelheiten gehört hat. Dieser Zusammenhang selbst aber kann sich zunächst nur auf kleine leicht übersehbare Gebiete beziehen. Der Unterricht also muß durchaus den elementaren Charakter tragen, während wir in Wirklichkeit das Unkraut der „Weltgeschichten für mittlere Klassen" noch in zahllosen Auflagen wuchern sehen. Die in unsern Lektionsplänen dafür ermittelte Zeit, zwei wöchentliche Stunden — die dritte muß ausschließlich der Geographie, der Repetition und Befestigung des in Sexta und Quinta durchgenommenen gewidmet werden — ist überaus knapp; aber sie reicht eben aus, wenn man darauf verzichtet, einem Phantom von Vollständigkeit, von Weltgeschichte für Quarta, einer contradictio in adjectis nachzujagen. Um durch Konzentrierung des Interesses — denn darin werden wir doch die vielbegehrte Konzentration des Unterrichts vorzugsweise zu suchen haben — die Wirkung dieser Geschichten aus dem Altertum einigermaßen zu erhöhen, wird zu empfehlen sein, daß im ersten Halbjahr, wo die griechische Geschichte den Stoff liefert, auch nur die griechischen Feldherrn im Nepos, im zweiten

Halbjahr analog die römischen den Gegenstand der lateinischen Lektüre bilden, wie auch, daß die Themata zu den deutschen „Aufsätzen" nicht sentimentale Frühlings- oder Herbstgefühlsbeschreibungen, sondern ausschließlich dem eben zu durchwandernden geschichtlichen Boden entnommen sein sollten. Vor allem aber wünschen wir, daß in Beziehung auf den Stoff der Schwindel aus Programmen, Schul- und Lesebüchern und deren Titeln verschwinde, und daß der Lehrer, namentlich der jüngere, was nicht immer der Fall ist, mit Bewußtsein antrete, daß er nicht Weltgeschichte, nicht die Geschichte von Griechenland und Rom, sondern Erzählungen aus diesem Geschichtsgebiete in chronologischer Folge, nicht mehr und nicht weniger, vorzutragen habe. Das letztere, die chronologische Folge, muß betont werden. Die Ordnung der einzelnen Geschichten darf nicht willkürlich sein, und es müssen die wichtigsten Personen und Hauptepochen (aber nicht Diadochen und nicht die Kaiserzeit) behandelt werden. Auch sind Geschichten nicht mit Anekdoten zu verwechseln. Diese bleiben, wenn sie gleich für diese Stufe einen breiteren Raum mit Recht beanspruchen können, doch immer etwas Sekundäres; schon auf dieser Stufe ist es Pflicht, den Respekt vor dem wirklichen gegenüber dem historischen Klatsch zu pflegen. Man preist mit Recht als Muster Herodot; vor allem also muß, was der Lehrer sagt, mit Sachkenntnis und ohne Phrase gesagt werden, namentlich dürfen Schlachten (und die wichtigeren Thermopylä, Salamis, Cannä sollen ausführlich behandelt werden) nicht inani verborum strepitu erzählt, sondern sie müssen, wie sie geschehen sind, beschrieben werden; wie der Lehrer überhaupt, dem großen Muster Herodots folgend, nicht sein eigenes, sondern das Pathos der Thatsachen auf den Schüler wirken lassen muß: rem tene, verba sequentur. Übrigens muß die Geschichte auf dieser Stufe ganz politische und Kriegsgeschichte sein; für Kultur-, Litteratur-, Kunstgeschichte ist keine Zeit und wenig Empfänglichkeit vorhanden.

Was die Förderung betrifft, welche der Sinn für Geschichte in dieser Klasse durch die übrigen Unterrichtsgegenstände finden kann, so möchten wir den deutschen Unterricht am liebsten für diese Klasse ganz mit dem geschichtlichen zusammenwerfen, was die sorgfältige sprachliche Behandlung der deutschen schriftlichen Arbeiten und das Auswendiglernen deutscher Gedichte (hier wie in der fol-

genden Klasse vorwiegend epischen Charakters) nicht ausschließen würde; eine Konzentration, die um so angemessener erscheint, als diese Klasse ohnehin schon an einem Vielerlei von Unterrichtsgegenständen (Latein, Französisch, Griechisch) leidet. Wenigstens muß die häusliche Unterhaltungslektüre, soweit die Schule durch die Schülerbibliotheken auf dieselbe Einfluß übt, auf gute geschichtliche Unterhaltungsbücher, also z. B. nicht die aus der Spamerschen Fabrik, welche in einer ganz falschen Manier geschrieben sind („allein mit ihrem Gram saß Lucretia in ihrem Gemache" und ähnliche Ingredienzien für ein Vomitiv), hingelenkt werden. Der Religionsunterricht lenkt in dieser Klasse gewöhnlich wieder auf das alttestamentliche Gebiet zurück; die Richter- und die Königszeit bieten hier einen Stoff, der, unmittelbar aus der Quelle geschöpft, die religiöse Auffassung geschichtlicher Dinge und die geschichtliche Auffassung religiöser Dinge aufs wirksamste fördern kann. Die lateinische Lektüre trägt noch den streng sprachlichen Charakter; doch muß, was gelesen wird, dem Schüler auch sachlich deutlich gemacht werden — Einrichtungen wie z. B. der Ostracismus, wo dies in dem Gelesenen erwähnt wird, erklärt werden; auch ist dafür zu sorgen, daß eine gelesene Vita des Nepos, oder was sonst in dem gelesenen Buche einen größeren Zusammenhang darstellt, noch einmal kursorisch repetiert, auf den Schüler als Ganzes wirke.

---

19. Aufgabe und Abgrenzung der Geographie.

F. v. Richthofen: Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie. S. 7 ff. Leipzig 1883.

Bei keiner Wissenschaft sind die Grenzgebiete in so großer Zahl und Mannigfaltigkeit vorhanden, wie bei der Geographie. Daher ist es für sie in besonderer Weise erforderlich, innerhalb der Sphäre variabler Verschiebungen eine feste centrale Stellung zu nehmen; es wird ihr dann leichter sein, sich mit den Nachbarn bezüglich der streitigen Punkte abzufinden.

Diese feste Stellung erhält sie in erster Linie dadurch, daß ihr die Erdoberfläche als ihre eigenste Domäne zugehört. Damit hat sie eine feste gesicherte Basis. Von ihr aus geschehen die Berührungen und zugleich Verkettungen mit den Wissenschaften, welche

sich mit dem, was unter der Erdoberfläche ist, mit dem, was auf ihr lebt und vorgeht, und mit dem, was außerhalb ihr in den Himmelsräumen besteht, beschäftigen. Wie in zweiter Linie die Art dieser Berührung die Stellung der Geographie bezeichnet, werden wir im Verlauf der weiteren Betrachtung erörtern. Bleiben wir bei dem ersten Punkt stehen, so ist es klar, daß die Erdoberfläche an sich das Forschungsobjekt keiner einzigen unter den anderen Wissenschaften bildet. Wohl gehen einige von ihnen, wie die Geologie oder Nationalökonomie, von der durch die Geographie gegebenen Kunde der Erdoberfläche aus; aber so wie sie diese selbst erörternder Betrachtung unterziehen, arbeiten sie als gern gesehene Genossen auf dem Felde der Geographie.

Was aber ist diese Erdoberfläche der Geographen? Wollen wir sie begrifflich erklären, so haben wir unter ihr zunächst die mathematische Begrenzungsfläche der festen Erdrinde oder Lithosphäre zu verstehen. Allein es lagern darüber noch zwei Erdhüllen; die tropfbar flüssige oder Hydrosphäre, welche jene nur teilweise bedeckt, und die gasförmige oder Atmosphäre, welche die beiden andern vollständig umgiebt. Durch Hinzuziehung der Hydrosphäre erhalten wir eine zweite aus den Elementen des Festen und Flüssigen zusammengesetzte, die Basis der Lufthülle bildende Erdoberfläche, wie wir sie auf Karten darzustellen pflegen. Die eigentliche Begrenzungsoberfläche des Irdischen an der Außenseite der Atmosphäre, entzieht sich unserer Wahrnehmung und gestattet nur eine theoretische Auffassung. Wenn nun alle drei Grenzflächen in das Erforschungsgebiet des Geographen gehören, so können wir das, was zwischen ihnen liegt, das heißt die Atmosphäre und die Wasseransammlungen, aus dem Bereich derselben nicht ausschließen; auch sie werden als solche von keiner anderen Wissenschaft behandelt. Damit sind wir über den mathematischen Begriff hinaus bei einer materiellen Auffassung der Erdoberfläche angelangt, und diese Auffassung haben wir auch auf die Oberfläche des Festen zu übertragen. Wir haben sie als etwas aus Stofflichem Zusammengesetztes, also eine materielle Oberflächenschicht zu betrachten, welche unter der Einwirkung von Kräften steht.

Die erste Aufgabe, welche sich für die Erforschung des hier bezeichneten Fundamentalgebietes ergiebt, ist rein morphographisch.

Sie besteht in der Ausmessung der mathematischen Flächen, welche das Feste und das Flüssige, zunächst Land oder Meer, dann aber auch die stehenden und fließenden Gewässer auf dem Festland, gegen die Atmosphäre abgrenzen, sowie der Linien, welche sie gegenseitig voneinander scheiden. Die Grenzlinien zwischen Land und Meer dienen uns als horizontale Komponenten, zu denen die vertikale ergänzend hinzugezogen wird, um das plastische Relief der Festlandsteile zu bestimmen. Es tritt hierzu die supplementäre Aufgabe, die Grenzfläche zwischen Festem und Flüssigem, vor allem also die Bodengestalt der Oceane und großen Landseen, zu bestimmen. Daraus ergeben sich von selbst als Gegenstand vergleichender Betrachtung die Volumina der Meere und Seen, sowie diejenigen der über das Meeresniveau aufragenden Teile des Festen.

Aus der Behandlung dieser ersten auf der Anwendung von Maß und Zahl beruhenden Grundaufgabe erwachsen sofort mancherlei Probleme. Wenn im Gegensatz zu der regelmäßigen Gesamtgestaltung des Erdkörpers zunächst die Regellosigkeit in der Verteilung der Oceane und Festlandsmassen auffällt, so entdeckt der aufmerksame Blick doch bald gewisse Gesetzmäßigkeiten in dieser; die Begrenzungslinien lassen eine Reihe meist schon früh gefundener, homöomorpher Gestalten hervortreten; in der Anordnung der Inseln verraten sich Beziehungen, bald zu den Kontinenten, bald zu Anschwellungen des Bodens in den centraleren Teilen der Weltmeere. Ähnliche, wenn gleich schwerer zu erkennende, und vorsichtig zu behandelnde Gesetzmäßigkeiten lassen sich bei der Betrachtung der Bodenplastik mit Rücksicht auf die elementarste Unterscheidung verschiedener Stufen von Hochland und Tiefland wahrnehmen. Ein Blick auf den Globus zeigt, daß die großen Tiefländer der Erde dem atlantischen Meer und seiner nordöstlichen arktischen Fortsetzung zugewandt sind, der pacifische Ocean hingegen von wenig unterbrochenen Anschwellungen des Bodens begrenzt wird. Bei eingehender Betrachtung erkennen wir, wie jeder Kontinent an einer Seite von einer Hochlandszone durchzogen wird, deren Volumen eine gewisse Beziehung zu seiner Flächenausdehnung zu haben scheint, während an der entgegengesetzten Seite eine zweite Hochlandszone von geringerer Höhe mit der ersten ein tiefer gelegenes Becken einschließt. Doch derartige Betrachtungen, welche einer Fortführung

bis in kleine Einzelheiten fähig sind, gehen schon aus der auf die Morphographie allein gegründeten Vergleichung eine Reihe von Problemen hervor, welche sich zu Aufgaben für weitere wissenschaftliche Erforschung gestalten.

Eine zweite fundamentale Aufgabe besteht in der Betrachtung der Erdoberfläche in ihrer Stellung zu den Himmelskörpern, vor allem zu Sonne und Mond. Dieses Verhältnis ist in erster Linie Gegenstand der Astronomie. Sie stellt dasselbe durch Methoden fest, welche dem Erforschungsgebiet des Geographen fern liegen, aber sie giebt diesem die Instrumente und die Wege an die Hand, um es zu einem Mittel der vorher genannten Messungen zu gestalten, die Erdoberfläche nach dem mathematischen Netz von Längen- und Breitengraden einzuteilen, und die Lage der einzelnen Orte in diesem Netz zu bestimmen. Dieser Wissenschaftszweig, welcher für die Geographie nicht Zweck, sondern Mittel ist, wird mit Recht als astronomische Geographie bezeichnet. Aus ihm erwachsen hohe theoretische Probleme der reinen Geographie, welche sich auf die Beziehung der Erscheinungen auf der Erdoberfläche zu der kosmischen Stellung des Planeten gründen und zu den wichtigsten und weittragendsten gehören.

Tritt schon hier die Geographie in engere Beziehung zu einer anderen Wissenschaft, ohne welche sie unfähig sein würde, ihre morphographische Grundaufgabe zu lösen, so kommt sie in einen Bereich lebhafter Wechselwirkung, wenn sie die stoffliche Zusammensetzung der materiellen Erdoberfläche nebst den in der letzteren wirkenden Kräften und deren Äußerungsformen in Betracht zieht. Hinsichtlich der Atmosphäre ist die Scheidung leicht. Der Chemiker und der Physiker untersuchen durch exakte Methoden ihre elementaren Bestandteile und ihre Eigenschaften, wie die Wärmekapacität, die Ausdehnung durch Erwärmung, die Temperatur-Veränderung durch Verdichtung und Verdünnung, die Fähigkeit zur Aufnahme von Wasserdampf bei verschiedenen Temperaturen u. s. w. Ihnen entnimmt der Geograph die Instrumente und Methoden, um an seine eigenen Aufgaben zu gehen, welche zunächst darin bestehen, von Ort zu Ort und von Fall zu Fall den Gehalt der Luft an Kohlensäure, Wasserdampf und anderen Bestandteilen zu untersuchen, die Temperatur zu messen, die Dichtigkeit zu bestimmen. Er betrachtet

das Wie dieser Erscheinungen in seiner Beziehung zu dem Wo auf der Erdoberfläche in horizontaler und vertikaler Richtung und wird unmittelbar dazu geführt, nach der Herleitung der Phänomene aus den von dem Physiker gefundenen Gesetzen und nach ihrem ursächlichen Zusammenhang mit der örtlichen Bodenplastik, der örtlichen Lage auf dem Erdball, und der ganzen Summe örtlicher Faktoren zu fragen. Daran knüpft sich die weitere Aufgabe, die an einer ganzen Reihe von Örtlichkeiten beobachteten Erscheinungen vergleichend zusammenzustellen und schließlich über die ganze Erdoberfläche zu verfolgen. Es ergeben sich daraus Temperaturzonen, welche durch Isothermenlinien begrenzt werden, und eine Fülle anderer, einer ausgedehnten Anwendung fähiger Gesichtspunkte.

In ähnlicher Weise würden sich die Unterschiede der Aufgaben, welche sich dem Physiker und Chemiker einerseits und dem Geographen andrerseits darbieten, bezüglich der stofflichen Zusammensetzung und der Eigenschaften der Hydrosphäre durchführen lassen. Auch hier fußt der Geograph auf den von jenen ausgeführten allgemeinen Bestimmungen und bedient sich der von ihnen erhaltenen Untersuchungsmethoden.

Während sich auf diesen Gebieten das Arbeitsfeld der Geographen ziemlich exakt abgrenzen läßt, gilt nicht das Gleiche, wenn wir auch die feste Erdoberfläche nicht mehr in mathematischem Sinn, sondern als eine materielle Oberflächenschicht auffassen und hinsichtlich ihrer stofflichen Zusammensetzung und ihrer Eigenschaften untersuchen. Insoweit die letzteren nebst den in dem Stofflichen sich äußernden Kräftewirkungen auf den ganzen Erdball Bezug haben, gehören sie einem besonderen Gebiet, der Geophysik, an, welches in erster Linie von der Astronomie, in zweiter von der Geologie und erst in dritter von der Geographie bearbeitet wird und, obgleich von allen dreien beansprucht, doch keinem von ihnen unbedingt und ausschließlich eingeordnet werden kann. Indessen bilden die ihm angehörigen Untersuchungen über das specifische Gewicht des Erdballs und seiner Teile, über die Eigenwärme desselben in ihrer Anordnung nach Tiefenstufen, über die magnetischen Kräfte und die Wirkungen tellurischer und kosmischer Attraktion, eine unentbehrliche Grundlage für die Aufgaben der Geographie und verschmelzen un-

mittelbar mit einigen der letzteren, insoweit sie auf die Erdoberfläche Bezug haben.

Die Kenntnis der stofflichen Zusammensetzung der Oberflächenschicht des Festen wird ein immer dringenderes Bedürfnis für die wissenschaftliche Geographie und stellt sich nächst der Plastik als am meisten grundlegend für die meisten weiteren Untersuchungen dar. Denn die Organismen leben und bewegen sich nicht auf der mathematischen Oberfläche, sondern auf und in der obersten Erdschicht; in ihr wurzelt mit vielen Fasern die Existenz des Menschen. An ihr arbeiten umgestaltend Wasser und Luft. Ohne Kenntnis der Natur des Bodens kann daher die Oberfläche in dem Sinn, wie wir es heute verlangen müssen, nicht verstanden werden. Die Formen an sich sind starr und tot, Leben und Inhalt gewinnen sie erst, wenn ihr materieller Bestand bekannt ist. Um uns die Kenntnis des letzteren anzueignen, stützen wir uns auf die Ergebnisse der Gesteinskunde. Wie der Petrograph das Studium der in die Gesteinszusammensetzung eintretenden Gemengteile dem Mineralogen überläßt, aber mit dessen Ergebnissen bekannt sein muß, und wie beide, bezüglich der Untersuchung der molekularen Konstitution vom Chemiker abhängig sind, aber dessen Methoden selbst kennen sollten, so lernt der Geograph von dem Petrographen die systematischen Unterschiede der einzelnen Gesteine und Bodenarten, sollte aber mit den Gründen der Unterscheidung vertraut sein, und die letzteren anzuwenden verstehen.

Die Betrachtung der raumausfüllenden Gestalt und des stofflichen Inhalts führt uns die drei Erdhüllen im ruhenden oder stabilen Zustand vor. Neue Aufgaben enthüllen sich, so wie wir den Faktor Zeit in Rechnung bringen. Denn in jedem gegebenen Augenblick ist die Erdoberfläche nicht, was sie in vorhergegangenen gewesen war. Viele der festen Bestandteile der Oberflächenschicht haben, durch Wasser, Eis oder Luft bewegt, ihren Ort verändert; fließende Gewässer sind, der Anziehung der Erde folgend, nach tieferen Niveaus gelangt; selbst das Meer hat durch Strömungen eine Wandlung im Nebeneinander der Teile erlitten; der atmosphärische Druck hat sich an jedem einzelnen Ort geändert. Dem Geographen stellt sich die Aufgabe dar, die Vorgänge dieser Umbildung in den örtlichen Einzelerscheinungen zu untersuchen, und die Gesetze, nach

welchen die Bewegungen im Festen, Flüssigen und Luftförmigen mit Beziehung auf die Erdoberfläche erfolgen, soweit sie sich sinnlich wahrnehmen oder aus Wahrgenommenem erschließen lassen, zu ergründen. Wir finden uns damit vor dynamische Probleme gestellt, und treten noch vollkommener als bisher in den großen Bereich der kausalen Wechselbeziehungen hinein, welche zwischen den drei Naturreichen der Erde, des Wassers und der Luft mit Rücksicht auf die Erdoberfläche stattfindet.

Aber wie umfassend wir auch die kausalen Wechselbeziehungen auf dem irdischen Schauplatz betrachten mögen, an den Grenzen der dynamisch-geographischen Forschung sind wir damit noch nicht angekommen, denn jene beschränken sich fast sämtlich auf sekundäre Erscheinungen, welche durch primäre Kausalbeziehungen von ungleich großartigerem und allgemeinerem Charakter, und zwar zunächst durch diejenigen, welche zwischen der Erwärmung der Erdoberfläche durch die Sonne und den irdischen Phänomenen bestehen, induciert sind. Zur Erkenntnis der vollen Bedeutung dieses gewaltigen ursächlichen Motors für die räumlich verschiedene Äußerungsart der Wechselbeziehungen zwischen Erde, Wasser und Luft sich aufzuschwingen, ist eine der höchsten Aufgaben der wissenschaftlichen Geographie. Indessen ist der Bereich der kosmischen Kausalbeziehungen damit noch nicht erschöpft. In der Erscheinung von Ebbe und Flut tritt uns eine auf der Attraktion durch die Himmelskörper beruhende Klasse von Vorgängen entgegen, während die in der Gestalt und den Schwankungen des Meeresspiegels sich äußernde, stetig wechselnde Deformität des Erdellipsoïds eine Korrelation aller davon abhängiger Erscheinungen mit einer Reihe astrophysischer, teils außerhalb, teils innerhalb des Erdkörpers gelegener Faktoren erweist!

Unsere Betrachtungen haben sich bisher auf die aus den drei anorganischen Naturreichen erwachsenden Aufgaben beschränkt. Die Erforschung derselben nach allen Richtungen, in denen sich Beziehungen zur Erdoberfläche darbieten, die Untersuchung der kausalen Wechselverhältnisse, welche (mit steter Beziehung zur Erdoberfläche) zwischen ihnen untereinander bestehen, sowie der ursächlichen Beziehungen, welche sie mit dem Erdganzen und den Himmelskörpern, vor allem der Sonne, verbinden — das sind die fundamentalen Aufgaben der wissenschaftlichen Geographie. Wir gelangen dadurch

zu einem Verständnis der Gestalt, zu welcher sich die drei Naturreiche: Erde, Wasser und Luft, in der Konstituierung der heutigen materiellen Erdoberfläche zusammenfügen. Erst auf diesem gesicherten Boden bauen sich die anderen Aufgaben auf, welche auf den Forschungen in den organischen Naturreichen, zunächst denjenigen der Pflanzen und Tiere, beruhen. Es ist nicht Sache des Geographen, die Arten derselben in ihren Unterschieden zu studieren; dies geschieht durch die morphologisch-systematischen Arbeiten des Botanikers und des Zoologen. Dem Geographen fällt die Aufgabe zu, die Verbreitung der Arten, Gattungen, Familien und Ordnungen in horizontalem und vertikalem Sinn festzustellen und, ebenso in Hinsicht auf jeden Erdraum wie auf die gesamte Erde, den Ursachen der Existenz, der Einzelformen, wie des geselligen Zusammenlebens verschiedener Formen nachzuspüren. Es werden hierdurch neue Glieder in die Kette der kausalen Wechselbeziehungen eingefügt. Das Endziel dieser Studien ist, in Verein mit der Botanik, Zoologie und Paläontologie die gegenwärtige Verbreitung des gesamten Pflanzenreiches und Tierreiches, oder, wie wir es ausdrücken können, des natürlichen Systems der Pflanzen und der Tiere, über den Erdball ursächlich zu erfassen und zu erklären.

Die Aufgaben der Geographie gipfeln in der Erforschung der Beziehung des Menschen zu allen vorgenannten Faktoren im einzelnen, wie in ihrer Summe, ebenso zu der in steter Wandlung begriffenen festen Erdoberfläche, zu der Verteilung der Gewässer, zu der Atmosphäre mit ihren mannigfach wechselnden Zuständen und Veränderungen, wie zu der örtlichen und allgemeinen Verbreitung der Pflanzen und der Tiere.

---

20. Das Wesen der vergleichenden Erdkunde.

H. Oberländer: Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule. 2. Aufl. S. 58 f. Grimma 1875.

Ein Erdraum läßt sich in geographischer Hinsicht nach neun verschiedenen Gesichtspunkten betrachten. Diese sind folgende: 1. Geographische Lage (Weltstellung) des Erdraumes. 2. Seine horizontale Gliederung. 3. Geographischer Bau seines Bodens. 4. Senkrechte oder vertikale Gliederung der Oberfläche (orographische

Verhältnisse: Gebirgsgestaltung). 5. Hydrographische Verhältnisse (Bewässerung). 6. Klima des Erdraumes. 7. Die Pflanzendecke (Flora). 8. Die Tierwelt (Fauna). 9. Die Bevölkerung (Population).

Diese geographischen Momente (auch geographische Elemente oder geographische Objekte genannt) eines Raumindividuums sind nun nach Ritters Vorgange nicht in ihrer Isoliertheit, sondern nach ihren gegenseitigen Wechselbeziehungen, nach ihrem Kausalzusammenhange im Unterrichte zu betrachten. Die Unterweisung muß es sich angelegen sein lassen, den Einfluß des einen Elementes auf das andere, mithin die Bedingtheit des letzteren durch das erstere und die wechselseitige Abhängigkeit sämtlicher Elemente den Schülern nachzuweisen und recht lebendig vor die Seele zu führen.

Nachdem mehrere Ländergebiete in dieser Weise behandelt worden sind, bietet sich Gelegenheit, die Kausalbeziehungen der geographischen Elemente in verschiedenen Erdräumen miteinander zu vergleichen. Dabei wird sich ergeben, daß ähnliche Ursachen ähnliche Wirkungen nach sich ziehen, daß z. B. analoge Verhältnisse in der geographischen Lage, in der Bodengestaltung und klimatischen Natur analoge Erscheinungen in der Pflanzen- und Tierwelt, sowie im Kulturleben der Bevölkerung bedingen, und so gelangt man allmählich dahin, mehr oder weniger allgemein giltige Gesetze über den wechselseitigen Einfluß der geographischen Elemente aufzustellen. Wir bemerken z. B., daß die Wasser, welche auf der Nordseite der Alpen entspringen, sich in andern Stromadern sammeln, als die der Südseite des Gebirges entquellenden. Die Temperatur- und Windverhältnisse der Atmosphäre in der schweizerischen und bayerischen Hochebene sind andere, als die im lombardischen Tieflande. Wir sehen nördlich von den Alpen im Herbste das Laub von den Bäumen fallen, während in Italien schon der Gürtel der immergrünen Bäume beginnt. Und endlich deucht uns auch der Menschenschlag nach seinem gesamten Thun und Treiben in Deutschland ein anderer zu sein, als der am Po und an der Tiber. Nordwärts vom Gebirge wird Bier gebraut und Butter bereitet, während die Südländer Trauben keltern und die Früchte des Ölbaumes pressen. Analoge Verhältnisse bieten die Landschaften zu beiden

Seiten der Pyrenäen, sowie die nördlich und südlich vom Himalaya dar, und indem man nun den Einfluß aller drei oder vielleicht noch mehr Gebirge auf die vorhin genannten geographischen Elemente einer vergleichenden Betrachtung unterwirft, gelangt man zu der Erkenntnis, daß ansehnliche Gebirgsmauern als Wasser-, Klima-, Vegetations- und Völkerscheiden zu gelten haben. Solche allgemein giltige geographische Wahrheiten (Gesetze) lassen sich jederzeit nur durch *Vergleichung* finden, und weil die Rittersche Schule die Aufstellung solcher Gesetze als Zielpunkt ihrer Untersuchungen und Forschungen betrachtet, läßt sich wohl sagen, daß die *Erdkunde durch sie zu einer vergleichenden geworden ist.* Indem die vergleichende Erdkunde dem unter den geographischen Elementen obwaltenden Kausalnexus nachspürt, muß sie sich aber wohl hüten, den vielleicht nur in dem einen oder anderen Raumindividuum sich geltend machenden Einfluß eines geographischen Elementes auf andere *als allgemein vorhanden* anzusehen. Namentlich muß sie vorsichtig zu Werke gehen, wenn es sich darum handelt, den Einfluß der Landesnatur auf die Gesittung und auf die Geschichte der Menschen nachzuweisen. In diesem Punkte ist schon öfter zu viel behauptet und gefolgert worden. Hier hat die vergleichende Erdkunde immer den Satz oben an zu stellen: Es muß sich zu dem *begünstigten Wohnorte* auch der *begabte Menschenschlag* gesellen, wenn die menschliche Gesittung eine Förderung erfahren soll. Denn auch der reichste Boden gewährt nur dann eine genießbare Ernte, wenn man ihn zuvor bestellt hat. Es giebt geographisch wenig begünstigte Erdräume, und doch sind dieselben zu Stätten der höchsten Kultur geworden, gerade so, wie auch ein mageres Erdreich unter der Pflege des Menschen die Früchte nicht versagt. Das Land der Chinesen und der magere Sand-, Heide- und Moorboden Norddeutschlands liefern hierzu treffliche Beispiele. Umgekehrt begegnen wir aber auch geographisch sehr begünstigten, ja gewissermaßen bevorzugten Erdlokalitäten, wo die Natur für das leibliche Dasein der Menschen vortrefflich gesorgt hat, und doch können wir nicht sagen, daß die Bewohner derselben sich über rohe Zustände aufgeschwungen und ein blühendes Kulturleben entfaltet hätten. Die indisch-australische Inselwelt im Gebiete der Sagopalme bestätigt uns das. Darum darf die vergleichende Erdkunde die Geschichte der

16*

menschlichen Gesittung nicht als die Erfüllung des berechenbaren Naturzwanges oder eines rohen, unabwendbaren Verhängnisses darstellen. Sie muß vielmehr vorsichtig ausscheiden, was von den eingetretenen Erfolgen der begünstigten Räumlichkeit und was davon den Anstrengungen der Bewohner zuzuschreiben sei. Wanderungen und Kriege, Stämmemischung, Verdichtung der Bevölkerung, Ackerbau, Rechtsverhältnisse, Regierungsweise, Handel und Verkehr, Religion und Kunst bedingen ebenso wie die Naturumgebungen die Entwicklung der menschlichen Kulturzustände.

Insbesondere hat die vergleichende Erdkunde auch darauf aufmerksam zu machen, daß der Einfluß der natürlichen Verhältnisse der Länder auf den Menschen ein immer geringerer wird, je mehr der letztere die Natur beherrschen lernt. Hochgestiegene Kulturvölker haben sich von der Einwirkung der Landesnatur auf ihre Gesittungsverhältnisse im Laufe der Jahrhunderte mehr oder weniger emancipiert.*)

---

21. Formaler und materialer Nutzen der vergleichenden Erdkunde.

H. Oberländer: Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule. 2. Aufl. S. 70 ff. Grimma 1875.

1. Formaler Nutzen für die Ausbildung der höheren intellektuellen Kräfte.

Die alte Methode des geographischen Unterrichts, nach welcher der Lehrer immer nur vorträgt, um vom Schüler dann das Vorgetragene sich wiedergeben zu lassen, bethätigt vorzugsweise das Gedächtnis der Zöglinge und kann nur auf diese seelische Kraft einen bildenden Einfluß ausüben. Diese rein akroamatische Lehrweise im geographischen Unterrichte muß überall da gehandhabt werden, wo der geographische Unterricht das vergleichende Moment ignoriert. Denn bei Nichtbeachtung des letzteren erscheinen die geographischen Objekte zusammenhangslos; eins läßt sich nicht aus dem andern folgern, da die innere Beziehung der Objekte eben nicht beachtet wird. Darum kann aber auch der Lehrer der Geographie bei einer

*) Peschel, Rückwirkung der Ländergestaltung auf die menschliche Gesittung. Ausland 1867. 915—917.

solchen didaktischen Behandlung des geographischen Materials vom Schüler nicht verlangen, das Folgende auf Grund des Vorhergehenden selbst aufzufinden; er muß eben das Folgende ebenso gut wie das Vorhergehende vortragen, um es den Schülern zum Bewußtsein zu bringen.

Den Gegensatz zu dieser immer nur gebenden, einseitig mitteilenden Methode bildet die heuristisch-entwickelnde Methode. Und diese ist es, welche beim Unterricht in der vergleichenden Erdkunde nicht nur angewendet werden kann, sondern bei einem derartigen Unterrichte sich notwendigerweise von ganz allein einstellen muß. Denn die vergleichende Erdkunde betrachtet die innere Verwandtschaft und Beziehung der einzelnen geographischen Objekte; sie nimmt Rücksicht auf den naturgemäßen Zusammenhang, in dem diese Objekte miteinander stehen; und darum kann und muß bei Betonung dieses vergleichenden Momentes im geographischen Unterrichte der Schüler das Nächstfolgende aus dem Vorhergehenden folgern und auf diese Weise viele geographische Erkenntnisse selbstthätig auffinden. Er schließt von der plastischen Gestaltung eines Erdstrichs auf die Modalität seiner Bewässerung, von beiden auf Klima, Flora und Fauna und von diesen allen auf Lebensweise, Beschäftigungszweige und historische Entwicklung der betreffenden Population. Während die dialogische Form bei der akroamatischen Lehrweise im geographischen Unterrichte einen einseitig examinierenden Zweck hat und darum nur ausschließlich das Gedächtnis in Thätigkeit versetzt, so gestaltet sich der Zweck des Dialogs bei der heuristischen Methode im vergleichenden geographischen Unterrichte zu einem entwickelnden um, und die entwickelnde Frage wendet sich vorzugsweise an die Denk- und Schlußkraft der Zöglinge und vermag auf diese erziehend einzuwirken.

2. Materialer Nutzen bezüglich des geographischen Wissens.

Bei einem nicht vergleichenden geographischen Unterrichte erscheinen die geographischen Objekte abgerissen und zusammenhangslos. Das ganze unterrichtlich behandelte Material nimmt einen sporadischen Charakter an und gestaltet sich zu einer immensen Masse von Einzelheiten und Specialitäten, die ohne irgend welche innere Beziehung aneinander gereiht werden, und nur mit großer Schwierigkeit und unverhältnismäßig großem Kraftaufwande dem Gedächtnis

eingeprägt werden können. Daß das letztere auf diese Weise das behandelte Material nicht auf die Dauer festhalten kann, liegt auf der Hand. Die Association der Ideen, welche das Aufnehmen, Behalten und das schnelle und sichere Hervorholen des Wissensmateriales aus dem Schatze der Innerlichkeit so bedeutend erleichtert, fehlt gänzlich, da eben bei einem nicht vergleichenden geographischen Unterrichte die geographischen Objekte zerstreut und zusammenhangslos, nicht durch innere verwandtschaftliche Beziehungen aneinander gereiht, dem Gedächtnis zur Aufnahme dargeboten werden.

Wie ganz anders macht dagegen der vergleichende geographische Unterricht das behandelte Material zu einem bleibenden Wissensschatze! Er bringt Zusammenhang und Ordnung in die Details, weist nach, wie eins mit dem andern zusammenhängt, wie eins aus dem andern notwendig sich ergiebt, und durch diese Association des geographischen Stoffes ermöglicht er nicht nur das schnelle und sichere Aufnehmen desselben ins Gedächtnis, sondern giebt auch das sicherste Palladium ab gegen ein baldiges Vergessen desselben, und liefert eine Bürgschaft dafür, daß das Aufgenommene auch in späterer Zeit beliebig mit Schnelligkeit und Sicherheit reproduziert werden kann.

Auch verlangt man vom geographischen Unterrichte, daß er für das spätere Leben vorbereite. Non scholae, sed vitae! Wenn nun auch schon ein nicht vergleichender geographischer Unterricht die Schüler insofern für das spätere Leben vorbereitet, als er ihnen einen Überblick gewährt über die verschiedenen Staaten und Völker auf unserem Planeten und sie in den Stand setzt, bei der Lektüre politischer, gewerblicher und anderer Zeitschriften und Bücher sich in den verschiedenen Erdräumen zu orientieren und die berührten geographischen Verhältnisse aus dem gröbsten zu verstehen, so ist doch ein derartiger Nutzen des geographischen Unterrichts fürs spätere Leben immer nur ein geringer und bei weitem nicht von der Bedeutung, die ihm ein guter, das vergleichende Moment betonender geographischer Unterricht verleihen kann. Während der soeben angeführte Nutzen des geographischen Unterrichts immer nur in einer gewissen allgemeinen Bildung besteht, wie man sie im gewöhnlichen Leben braucht, so greift die vergleichende Erdkunde in specielle Berufskreise ein, und erweist sich diesen nützlich. Eine rationelle

Landwirtschaft muß teilweise basieren auf Beachtung der Abhängigkeit der Produktivität des Bodens von seiner plastischen Gestaltung, von seiner materiellen Beschaffenheit, von seiner Bewässerung, von den Temperatur- und Strömungsverhältnissen der Atmosphäre u. s. w. Blicken wir ferner ins industrielle und kommerzielle Leben. Bei der Anlegung künstlerischer Handelsstraßen (Eisenbahnen, Chausseen, Kanäle), bei der Benutzung dieser und der natürlichen (Flüsse, Meeresströmungen, Gebirgspässe) zum Warentransport bei der Errichtung industrieller Etablissements (Fabriken, Mühlen), welche die Wasserkraft benutzen und an einem für den Warenabsatz günstigen Ort angelegt sein wollen — überall müssen die orographischen und hydrographischen Verhältnisse der betreffenden Räumlichkeiten wohl berücksichtigt werden.

Die Terrainbeschaffenheit erweist sich namentlich auch in strategischer Beziehung einflußreich auf die Handlungsweise und die Schicksale der Menschen. Wenn irgend ein Erdraum zum Kriegsschauplatze wird, dann ist von den heerführenden Häuptern die horizontale und vertikale Gliederung desselben, sowie seine hydrographische Gestaltung aufs genauste zu berücksichtigen. Die geringste Schlucht und Bodenanschwellung, der kleinste Bach oder Fluß, das auf den ersten Blick unbedeutend erscheinende Wäldchen oder Dörfchen — alles dies darf den Heerführern durchaus nicht unbedeutend und geringfügig erscheinen; denn alles dieses kann — je nachdem es bei den verschiedenen strategischen Operationen benutzt wird — tonangebend und bestimmend für den Ausgang und Erfolg derselben auftreten und so mittelbar die Geschicke der Nationen, das Wohl und Wehe Tausender bestimmen. Darum sind die großen Feldherrn der Neuzeit in der Regel auch gute Geographen.

Ritter hebt mit Recht hervor, daß die vergleichende Geographie auch eine Schule der Staatswissenschaft und Volkswirtschaft werden könne. Während der Historiker nur einen Blick vom Schicksal der Völker auf das Land zurückwirft, geht der Geograph von der Natur des Landes aus und thut die ernsten Fragen an das Schicksal der Völker. Was müßte, was könnte das Land unter den gegebenen Umständen für sein Volk sein und werden? Und was ist es für den Staat geworden? Was bleibt in anbetracht der Natur-

verhältnisse des Landes für den Staat und seiner Bevölkerung Ausbildung und Glück zu thun übrig?*)

Wenn es nun auch, was die letzteren Punkte betrifft, immer nur einzelnen vergönnt sein kann, die Resultate der vergleichenden Erdkunde praktisch zu verwerten, so ist doch mit dem Vorstehenden nachgewiesen, daß diese Wissenschaft in verschiedenartige Branchen des menschlichen Berufslebens eingreift, und in vielfacher Beziehung geeignet ist, diesem und jenem praktische Winke in die Hand zu geben, durch deren Befolgung größere Resultate in gewissen Wirkungskreisen erzielt werden.

---

*) So macht z. B. der Professor Rob. v. Schlagintweit („Globus" Band XII, Lfg. 1) darauf aufmerksam, wie das Himalaya-Gebiet vermöge seiner natürlichen Beschaffenheit für Kulturbestrebungen noch ausgenutzt werden kann. Das heilkräftige Himalaya-Klima könnte Tausenden von Leidenden Genesung bieten, und so ist der klimatologischen Medizin im Himalaya ein weites Feld ihrer segenspendenden Thätigkeit eröffnet. Wenn auch schon Gesundheitsstationen im Himalaya existieren, die sich unschätzbar für jene Europäer erwiesen haben, deren Gesundheit durch einen längeren Aufenthalt in dem heißen Klima des tropischen Indiens geschwächt worden war, so ist doch die Zahl dieser Stationen gegenwärtig noch eine geringe, und sie kann in Zukunft nach Bedürfnis beliebig erweitert werden. Der fruchtbare Boden der Gebirgsabhänge ermöglicht ferner die Anlage von Theeplantagen, Weinbergen, Tabaksfabriken u. s. w., und die ausgedehnten Waldungen, in denen zur Zeit ungezählte Tausende der schönsten Stämme vermodern, könnten unermeßliche Schätze von Bau- und Nutzholz darbieten, wenn nur die Mittel vorhanden wären, die gefällten Stämme aus den höheren Teilen des Gebirges in die niederen zu bringen. Der englischen Regierung ist, je mehr sie Teile dieses Gebirgslandes unter ihre direkte Herrschaft bringt, genug Gelegenheit geboten, die Hindernisse zu entfernen, die sich dem Aufblühen eines Kulturlebens im Himalaya-Gebiet entgegenstellen. Und wie ließe sich Brasilien für Kulturbestrebungen ausbeuten mit seinen Schätzen über und unter der Erde! Hier ist der brasilianischen Regierung ein weites Feld volkswirtschaftlicher Wirksamkeit eröffnet. — „Es giebt geologische Bodenkonstitutionen, die sich, um produktiv zu sein, nur zum Waldbau eignen, und die dennoch als Feld benutzt werden, während anderwärts noch Holz auf sehr geeignetem Feldboden gezogen wird; mindestens den ersteren Fall müßte jeder Nationalökonom, der es vermag, zu beseitigen suchen." Cotta, Deutschlands Boden. 1. 5. 6. Im zweiten Teile desselben Werkes p. 3—5 weist Cotta die staatswirtschaftliche Bedeutung der Lehre von den Wirkungen des geologischen Bodenbaues ausführlicher nach.

22. Verständnis und Lesen der Landkarte.

O. Delitsch: Aus „Pädagogische Vorträge und Abhandlungen", herausg. von W. Werner, Band I, S. 164 ff. Leipzig 1888.

Das Kartenlesen hat seine Schwierigkeiten und will gelernt sein. Ist eine Karte gut gezeichnet und hat sie einen guten Ausdruck, so läßt sie sich auch gut und leicht lesen. Hat es der Kartenzeichner dagegen nicht verstanden, seine eigne Anschauung von dem gezeichneten Lande deutlich wiederzugeben, oder hat es ihm selbst an dem nötigen Verständnis gefehlt (es giebt leider viele unberufene Arbeiter im Fache der Kartographie!), so ist die Aufgabe des Kartenlesens freilich eine schwierige, ja oft unmögliche. Die Kunst des Kartenzeichnens ist erst in den letzten Jahrzehnten zu ihrer jetzigen Vervollkommnung gelangt, und darum hat sich auch die Fertigkeit im Kartenlesen erst in neuerer Zeit besser entwickeln können.

Die meisten Kartenbilder auch vieler Schulatlanten sind für das Kind mit Stoff überhäuft. Daher wird beim Kartenlesen über dem Vielen das Einzelne, über der Menge des Unwichtigen das Wichtige leicht übersehen. Darum empfiehlt sich für den Anfang die Verwendung von ganz einfachen Karten, selbst von Karten ohne Namen, an denen die Grundformen eingelernt werden.

Dem Schulatlas entsprechen die Wandkarten, auf denen beim Anschauen aus der Ferne die Namen — wenn sie anders gegeben sind — gleichfalls dem Blick sich entziehen, so daß die Formen allein zur ungestörten Anschauung gelangen. Unbedeutende Einzelheiten verschwinden bei dieser Anschauung gut gezeichneter Schul- und Wandkarten, Gesamteindrücke bilden sich, die Unterschiede von Wasser und Land, von Höhen und Tiefen treten klar und übersichtlich hervor, die Inseln, Halbinseln, Meerbusen, Landseen u. s. w. kommen in ihrer eignen Gestalt wie in ihren Beziehungen auf das Ganze zur richtigen Geltung, und alle diese Formen prägen sich bei fleißigem Anschauen dem Gedächtnisse leicht ein.

Die Orientierung nach den Himmelsgegenden ist das erste, was zum Verständnis der Karte notwendig ist. Für den Anfang genügen die Namen von acht Himmelsgegenden. Alle die beliebten nicht geographischen Ausdrücke, das Oben und Unten, das

Rechts und Links sind von vornherein zu unterdrücken und durch die Namen jener Himmelsgegenden zu ersetzen. Der Lehrer selbst muß sich an einfachen, klaren, präcisen Ausdruck gewöhnen, alle Weitschweifigkeit vermeiden. Bald werden auch die Schüler sich eine ähnliche Ausdrucksweise aneignen. In elementarer Weise werden von der Karte unter Anleitung des Lehrers abzulesen sein

1. die gegenseitige Lage zweier Punkte: Leipzig liegt südlich von Kopenhagen; — Rom liegt südlich von Leipzig; — Kopenhagen liegt nördlich von Rom; — Mainz liegt westlich von Prag; — Eisenach, Weimar, Altenburg, Freiberg, Rumburg liegen von West nach Ost auf dem 50. Parallelkreise, je 1 Meridian von einander entfernt. Da hier die Meridiane ungefähr 10 Meilen voneinander entfernt sind, so liegt demnach Altenburg 20 Meilen westlich von Rumburg und 20 Meilen östlich von Eisenach u. s. f.

2. Die Richtungen der Linien: die Westküste der pyrenäischen Halbinsel geht von Nord nach Süd; — der schweizer Jura streicht von Südwest nach Nordost; — der Ebro fließt (von Nordwest) gegen Südost; — die Küste von China beschreibt einen gegen Südost gerichteten Kreisbogen; — der Golf von Biscaya bildet einen rechten Winkel, von dessen Scheitel die Nordküste Spaniens gegen Westen, die Westküste Frankreichs gegen Norden zieht.

3. Die Verhältnisse zusammengesetzter Linien, wie z. B. der Flüsse und Grenzlinien: der Duero bildet in seinem obersten Laufe einen gegen Osten gerichteten kurzen Bogen, fließt in seinem Mittellaufe auf der altkastilischen Hochfläche gegen Westen, wendet sich an der spanisch-portugiesischen Grenze eine kurze Strecke gegen Süden und durchströmt in seinem Unterlaufe, wiederum gegen Westen fließend, das nördliche Portugal, bis er sich in den atlantischen Ocean ergießt.

4. Die Formen von Ländern, Inseln, Halbinseln, Landengen, Meeren und Meeresteilen u. s. w.; häufig mit Vergleichungen: Böhmen bildet ein verschobenes Viereck, dessen Spitzen nach den vier Himmelsgegenden gerichtet sind; Kreta (ebenso Java) bildet ein langes und schmales, von West nach Ost gerichtetes Viereck (Parallelogramm); Kamtschatka und Malakka gleichen lanzettlich geformten Blättern; die Landenge von Panama ist lang und gebogen,

die Landenge von Suez kurz; das Asowsche Meer hat die Form eines Dreiecks u. s. w.

Endlich wird, nach diesen Vorübungen, auf zusammengesetzte Darstellungen übergegangen werden können. So wird z. B. eine Beschreibung der Küsten Afrikas in folgender Weise beginnen können: „Afrika hängt mit Asien durch die Landenge von Suez zusammen. Die Landenge von Suez trennt den arabischen Meerbusen oder das rote Meer (ein zum Gebiet des indischen Oceans gehöriges, langes und schmales Binnenmeer, dessen nördliches Ende in zwei schmale Spitzen ausläuft) von dem östlichen Teile des mittelländischen Meeres. Die Breite der Landenge ist 16 Meilen, d. i. gleich der Entfernung von Leipzig nach Gotha, oder von Köln nach Bingen, der gleich dem schmalsten Durchmesser von Italien (bei Gaeta). Die nördliche Küste von Afrika erstreckt sich in der Hauptrichtung von Ost nach West, längs des mittelländischen Meeres. Sie ist im ganzen einförmig; die Mündungen des Nil haben durch ihre Anschwemmungen die ursprüngliche Küstenrichtung verändert, so daß jetzt das Land (Delta) in einem weiten Bogen in das Meer hinausragt. Weiter gegen Westen finden wir eine ansgedehnte Ausbuchtung mit zwei schärfer gezeichneten Meerbusen, der kleinen und großen Syrte; westlich von der letztern springt das gebirgige Land in einem scharfen Winkel vor; diese der Insel Sicilien gegenüber liegende Spitze heißt Kap Bon, in ihrer Nähe befindet sich Tunis, die Hauptstadt des gleichnamigen Landes, unweit der Ruinen von Karthago und Utika“ u. s. f.

23. Der relative Bildungswert der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer.

E. Mach: Der relative Bildungswert der philosophischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer der höheren Schulen. S. 17 ff. Leipzig-Prag 1886.

Die für ein ersprießliches Denken notwendige Folgerichtigkeit und Stetigkeit der Vorstellungen wird vorzugsweise durch die Mathematik, die Fähigkeit, mit den Vorstellungen den Thatsachen zu folgen, d. h. zu beobachten oder Erfahrungen zu sammeln, vorzugsweise durch die Naturwissenschaften gefördert. Ob wir nun

aber bemerken, daß die Seiten und Winkel eines Dreiecks in gewisser Weise voneinander abhängen, daß ein gleichschenkliches Dreieck gewisse Symmetrieeigenschaften hat, oder ob wir die Ablenkung der Magnetnadel durch den elektrischen Strom, die Auflösung des Zinks in verdünnter Schwefelsäure wahrnehmen, ob wir bemerken, daß die Flügel der Tagfalter unten, die Vorderflügel der Nachtfalter oben unscheinbar gefärbt sind, überall gehen wir von Beobachtungen von intuitiven Erkenntnissen aus. Das Gebiet der Beobachtungen ist etwas kleiner und näher liegend in der Mathematik, etwas reicher und weiter, aber schwieriger zu durchmessen in den Naturwissenschaften. Doch müssen wir vor allem andern in jedem dieser Gebiete beobachten lernen. Die philosophische Frage ist hier für uns von keiner Bedeutung, ob etwa die intuitiven Erkenntnisse der Mathematik von besonderer Art seien. Gewiß kann nun die Beobachtung auch an sprachlichem Stoffe geübt werden. Niemand wird aber bezweifeln, daß die konkreten lebendigen Bilder ganz anders anziehend auf den jugendlichen Geist wirken werden, als die abstrakten Schattengestalten, welche der sprachliche Stoff bietet, und denen die Aufmerksamkeit gewiß nicht so spontan und also nicht mit gleichgroßem Erfolg sich zuwenden wird.

Haben wir durch Beobachtung verschiedene Eigenschaften etwa eines geometrischen oder eines Naturgebildes gefunden, so bemerken wir in vielen Fällen eine gegenseitige Abhängigkeit dieser Eigenschaften voneinander. In keinem Gebiete drängt sich nun diese Abhängigkeit (wie etwa Gleichschenklichkeit und Gleichheit der Winkel an der Grundlinie des Dreiecks, Zusammenhang von Druck und Bewegung) so deutlich auf, nirgends wird die Notwendigkeit und Beständigkeit dieser Abhängigkeit so bemerklich, wie in den bezeichneten Gebieten. Daher die Stetigkeit und Folgerichtigkeit der Vorstellungen, welche man sich durch Beschäftigung mit diesen Gebieten erwirbt. Die relative Einfachheit und Übersichtlichkeit geometrischer und physikalischer Verhältnisse wirkt hier sehr fördernd. Verhältnisse von ähnlicher Einfachheit finden sich auf den Gebieten nicht, welche der sprachliche Unterricht zu erschließen vermag. Mancher dürfte sich schon gewundert haben, wie wenig Achtung vor den Begriffen Ursache und Wirkung und deren Verhältnis bei Vertretern der philologischen Fachgruppe zuweilen gefunden wird. Die Erklärung

mag wohl darin liegen, daß das ihnen geläufige analoge Verhältnis von Motiv und Handlung lange nicht die übersichtliche Einfachheit und Bestimmtheit darbietet, wie das erstere.

Die vollständige Übersicht aller möglichen Fälle, die daraus hervorgehende ökonomische Ordnung und organische Verbindung der Gedanken, welche jedem, der sie einmal gekostet hat, zu einem bleibenden Bedürfnis wird, das er in jedem neuen Gebiet zu befriedigen strebt, kann sich nur bei der relativen Einfachheit des mathematischen und naturwissenschaftlichen Stoffes in gleichem Maße entwickeln.

Wenn eine Reihe von Thatsachen mit einer Reihe von anderen Thatsachen in scheinbaren Widerstreit gerät, und dadurch ein Problem auftritt, so besteht die Lösung gewöhnlich nur in einer verfeinerten Unterscheidung, in einer vervollständigten Übersicht der Thatsachen, wie dies z. B. an der Newtonschen Lösung des Dispersionsproblems sich sofort erläutern läßt. Wenn eine neue mathematische oder naturwissenschaftliche Thatsache bewiesen oder erklärt wird, so beruht dies wieder nur auf der Darlegung des Zusammenhanges der neuen Thatsache mit schon bekannten. Daß z. B. der Kreisradius sechsmal in der Peripherie aufgetragen werden kann, wird erklärt oder bewiesen durch Zerlegung des dem Kreise eingeschriebenen regulären Sechseckes in gleichseitige Dreiecke. Daß die in einem Stromleiter in der Sekunde entwickelte Wärmemenge mit der Verdoppelung der Stromstärke sich vervierfacht, erklären wir durch das zur doppelten Stromstärke gehörige doppelte Potentialgefälle und die ebenfalls zugehörige doppelte durchfließende Menge, mit einem Wort durch die Vervierfachung der zugehörigen Arbeit. Erklärung und direkter Beweis sind nicht wesentlich voneinander verschieden.

Wer eine geometrische, physikalische oder technische Aufgabe wissenschaftlich löst, bemerkt leicht, daß sein Verfahren ein durch die ökonomische Übersicht ermöglichtes methodisches Suchen in Gedanken ist, ein vereinfachtes zielbewußtes Suchen zum Unterschied von dem planlosen unwissenschaftlichen Probieren. Der Geometer z. B., der einen zwei gegebene Grade berührenden Kreis zu konstruieren hat, überblickt die Symmetrieverhältnisse der gesuchten Konstruktion, und sucht den Kreismittelpunkt nur mehr in der Symmetrielinie der gegebenen Graden. Wer ein Dreieck mit zwei gegebenen Winkeln

und gegebener Seitensumme sucht, überblickt die Formbestimmtheit des Dreiecks, und sucht nur mehr in einer gewissen Reihe formgleicher Dreiecke. So macht sich unter den verschiedensten Umständen die Einfachheit und Durchdringlichkeit des mathematisch-naturwissenschaftlichen Stoffes fühlbar, und fördert die Übung und das Selbstvertrauen im Gebrauch des Verstandes.

Ohne Zweifel wird sich durch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht noch viel mehr erreichen lassen, als jetzt schon erreicht wird, wenn noch eine etwas natürlichere Methode in Gebrauch kommt. Hierzu gehört, daß die Jugend nicht durch verfrühte Abstraktion verdorben wird, sondern den Stoff durch die Anschauung kennen lernt, bevor sie mit demselben denkend zu arbeiten hat. Eine zweckentsprechende Ansammlung von geometrischer Erfahrung würde z. B. durch das geometrische Zeichnen und durch das Herstellen von Modellen gewonnen. An die Stelle der unfruchtbaren, nur für einen bestimmten Zweck passenden Euklidesschen Methode muß eine freiere und mehr bewußte treten. Werden nun etwa bei Wiederholung des geometrischen Stoffes, wenn dieser selbst keine Schwierigkeiten mehr bereitet, die allgemeineren Gesichtspunkte, die Grundsätze des wissenschaftlichen Verfahrens hervorgehoben und zum Bewußtsein gebracht, so kann eine fruchtbringende Wirkung nicht ausbleiben. Ebenso muß auch der naturwissenschaftliche Lehrstoff durch Anschauung und Experiment bekannt sein, bevor eine tiefere denkende Erfassung desselben versucht wird. Auch hier werden die allgemeineren Gesichtspunkte zuletzt hervorzuheben sein.

---

24. Die Stellung der Mathematik im Gymnasialunterrichte.

T. Wittstein: Die Methode des mathematischen Unterrichts. S. 3 ff. Hannover 1879.

Man hat eine Auffassung des Gymnasialunterrichts geltend zu machen gesucht, nach welcher man einen einzelnen Lehrgegenstand dergestalt glaubt herausheben und an die Spitze des Unterrichts stellen zu können, daß alle übrigen Lehrfächer nur insofern, als sie zu diesem einen ihren Beitrag liefern, und nur in demjenigen Grade, in welchem sie ihren Beitrag dazu liefern, in den Kreis des Gymnasialunterrichts aufgenommen werden sollen. Zu diesem einen die

Mathematik zu erwählen, wird zwar nicht leicht jemandem einfallen, da die Ungereimtheit der Konsequenzen zu sehr auf der flachen Hand liegt. Sei aber auch dieses eine der Sprachunterricht, — der altklassische oder deutsche — oder sei es die Religion, oder was man sonst noch könnte mit einigem Grunde in Vorschlag bringen: so hat man damit allerdings ein recht konkretes, so zu sagen handgreifliches Princip dem Unterrichte aufgedrückt; aber übel sieht es aus um die Berechtigung der einzelnen Lehrfächer. In sprachlicher Rücksicht würde (um es möglichst kurz auszusprechen) die größere oder geringere Vielseitigkeit in dem Vorkommen der Sprachelemente und ihrer Verknüpfungen zu den Kategorien des Denkens, in religiöser Rücksicht dagegen das größere oder geringere Geltendmachen des menschlichen Abhängigkeitsgefühls und der daraus resultierenden Hinweisung auf Gott das Kriterium für die größere oder geringere Zulassungsfähigkeit der Gymnasialfächer auszumachen haben; und in beiderlei Rücksicht würde der Mathematik, um nur bei dieser stehen zu bleiben, jedenfalls nur ein sehr untergeordneter Platz, wenn überhaupt ein solcher zuerkannt werden müssen, da ihre Armut an Elementen zu sprachlicher wie religiöser Bildung offen vorliegt. Aus diesem Grunde haben denn auch alle Verteidiger einer solchen Auffassung für die Mathematik kaum mehr als Trivialitäten vorzubringen vermocht. Wollte man die Forderung dahin beschränken, daß der mathematische Unterricht so viel wie möglich für die Zwecke der religiösen oder der sprachlichen Bildung benutzt werden solle, so würde das Sinn haben; denn solche Gegenseitigkeit in den richtigen Grenzen gehalten, sind alle Unterrichtsfächer einander schuldig. Aber damit würde die vermeintliche Einheit des Gymnasialunterrichts wieder vollständig auseinanderfallen, also diese Einheit vielmehr auf einer ganz andern Stelle gesucht werden müssen. Und in der That, wer in der religiösen Bildung einen Spitzpunkt unsers Gymnasialunterrichts anerkennt, der hat recht; wer aber in der sprachlichen Bildung einen solchen anerkennt, der hat nicht minder recht; der Unterricht hat ebenso viele für sich bestehende Spitzen wie Lehrfächer da sind, und weder die religiöse Bildung allein, noch die sprachliche Bildung allein, noch was man sonst dafür setzen möge, machen den Zielpunkt des Gymnasialunterrichts oder irgend eines andern Schulunterrichts aus, sondern in der Gesamtbildung des

Menschen, welche jene Partialbildungen als integrierende Teile in sich enthält, liegt der ideelle Zielpunkt eines jeden Unterrichts ausgesprochen. Man kann ferner diese Gesamtbildung definieren als eine solche, die den heranwachsenden Menschen befähigen soll, ohne Rücksicht auf den von ihm zu erwählenden Beruf — die Gegenwart, in die er eintreten wird, zu begreifen, und sich in derselben zurecht zu finden und geistig heimisch zu machen. Was zu ihr gehöre, das steht eben deshalb nicht ein für allemal fest. Es ist einerseits der Mode unterworfen, und demnach ein anderes in anderen Jahrhunderten; es ist andrerseits verschieden auf den verschiedenen Stufen der menschlichen Gesellschaft, und zerfällt in dieser letzteren Rücksicht für unsere gegenwärtigen Civilisationszustände in die Volksbildung, die (höhere) bürgerliche Bildung und die gelehrte Bildung. Auch kann nicht alles, was zur Bildung eines gegebenen Individuums in einer gegebenen Zeit gehört, in den Kreis des Schulunterrichts hineingezogen werden, weil gewissen Bildungs-Requisiten das edukatorische Element fehlt, oder so gut wie fehlt, und die Erlangung anderer dem reiferen Manne überlassen bleiben muß; womit man den bekannten Satz vergleichen mag, daß die Bildung des Individuums niemals geschlossen, sondern nur ein Ideal ist, dem die Wirklichkeit nur asymptotisch näher kommen kann. Wenn man nun aber auch, von dieser Seite angesehen, das Zugeständnis machen muß, daß Religion und Sprache des Vorzugs genießen, daß sie zu allen Zeiten und zu allen Verhältnissen, wo überhaupt noch von Bildung die Rede sein kann, als wesentliche Elemente der Bildung werden gelten müssen, so bleibt darum für eine bestimmt gegebene Zeit nicht minder diejenige besondere Art von Bildung der Gesamtbildung wesentlich, welche diese Zeit selbst als unabweisbar fordert. In solchem Falle befinden wir uns aber gegenwärtig mit der Mathematik, wenigstens sobald als der Standpunkt der Volksbildung überschritten werden soll; und da obendrein die Mathematik ganz vorzüglich derjenigen Behandlungsweise unterworfen zu werden sich eignet, welche der erziehende Unterricht verlangt, so hat sie mithin ein Recht, selbständig als Unterrichtsfach der Gymnasien aufzutreten, und jeden Maßstab für ihre Berechtigung, hergenommen aus den etwaigen Beiträgen, welche sie zur sprachlichen oder zur religiösen Bildung liefern mag,

von sich abzuweisen. Sie hat demnach ferner auch ein Recht, sich spröde zu verhalten gegen jedes von außen sich herbeidrängende Princip, welches ihr etwa Lehrgang und Lehrziel vorzeichnen möchte; beides, Gang und Ziel des mathematischen Unterrichts muß lediglich aus dem Begriffe der mathematischen Bildung seiner Bestimmung entgegensehen.

---

25. Methode des mathematischen Unterrichts.

T. Wittstein: Die Methode des mathematischen Unterrichts. S. 6 ff. Hannover 1879.

Offenbar muß der Begriff der mathematischen Bildung unterschieden werden von demjenigen der mathematischen Gelehrsamkeit. Die Schule soll keine Mathematiker ausbilden, so wenig wie Philologen oder Theologen, sie soll zwar die Möglichkeit offen lassen, daß ein Teil ihrer Schüler sich späterhin dem Studium der Mathematik in vollem Umfange zuwendet, sei es, um dieselbe zur Fachwissenschaft zu machen oder um sie als Hilfswissenschaft für physikalische oder technische Studien zu benutzen; aber dieser Möglichkeit geschieht schon von selbst Genüge, wenn man die mathematische Bildung als Zielpunkt des mathematischen Unterrichts aufstellt, und sie kann deshalb ihren Einfluß nicht mehr bis dahin erstrecken, daß um ihrer willen nun auch die sogen. mathematische d. i. synthetische Methode ausschließlich beim Unterrichte Anwendung finden solle. Dieses letztere entscheidet sich vielmehr erst durch Untersuchung der Frage, ob die synthetische Methode auch wirklich dazu geeignet ist, mathematische Bildung hervorzubringen.

Entschieden sind ohne Zweifel alle Stimmen gegen jene roheste Weise des mathematischen Unterrichts, wo man dem Schüler die Resultate der mathematischen Forschung, d. i. die Lehrsätze einzeln vorzählt, allenfalls — wie jener Engländer von seinem Lehrer verlangt haben soll — unter Verbürgung seines Ehrenwortes für die Richtigkeit derselben, und nun die Forderung hinzufügt, daß der Schüler diese Sätze behalten solle. Solches Verfahren kann höchstens da willkommen geheißen werden, wo als die beste Unterrichtsmethode diejenige gilt, welche dem Lehrer die meisten Bequemlichkeiten bietet. Bei dem Schüler aber wird man damit nichts weiter hervorbringen,

als einen unsagbaren Widerwillen gegen den ganzen Unterricht und das entschiedene Bestreben, sobald der Lehrer den Rücken gewandt hat, alles wieder von sich abzuschütteln, offenbar das gerade Gegenteil von der beabsichtigten Bildung. Man muß es unsern Mathematikern nachrühmen, daß sie von jeher gewissenhafter zu Werke gegangen sind; denn sie gaben zu jedem Satze auch den Beweis. Sieht man aber die Sache näher an, so fordert ein Beweis jederzeit schon vorangegangene Sätze, auf die er sich zu berufen hat, und daraus ergiebt sich mithin für diese Unterrichtsweise, was bei jedem rohen Verfahren nicht der Fall war, mit Notwendigkeit die Forderung einer bestimmten, durch die Beschaffenheit der Beweise unabänderlich bedingten Anordnung der Sätze, dergestalt, daß jeder Satz an derjenigen Stelle, die er einnimmt, vollständig aus den vorhergehenden Sätzen muß bewiesen werden können. Nimmt man hierzu noch die Forderung, daß jeder Satz zugleich auch zum Beweise irgend eines nachfolgenden Satzes nötig sein muß, so hat man damit das Princip der synthetischen Methode, von welcher uns Euklid ein so unübertreffliches Muster hinterlassen hat.

Fragt man nun, welchen Grad von mathematischer Bildung ein Unterricht im Geiste der synthetischen Methode zuwege zu bringen vermag, so stellen sich sogleich allerlei Bedenken ein. Ich will für den Augenblick den „Satz“ selbst nicht weiter ins Auge fassen, sondern stillschweigend annehmen, daß derselbe schon an sich als ein solcher aufzutreten verstehe, um dessen Erkenntnis es sich lohne; der „Beweis“ alsdann, in strenger logischer Form einherschreitend, und durchaus ein Bekanntes, nämlich an Vorangegangenes sich anlehnend, wird sicher schließlich zu dem Resultate führen, daß die Richtigkeit des Satzes zugestanden wird. Indessen dieser Beweis muß Schritt vor Schritt dem Schüler mitgeteilt werden; nirgends außer in den Konklusionen aus den gegebenen Prämissen, zeigt sich eine Notwendigkeit, weshalb gerade so und nicht anders fortgeschritten werden — weshalb gerade dieser und kein anderer Satz zu Hilfe gerufen, gerade diese und keine andere Hilfslinie gezogen werden muß; der Nachweis einer solchen Notwendigkeit ist ja für die endliche Einsicht in die Richtigkeit des Satzes gar nicht erforderlich; und es reduziert sich mithin die ganze Selbstthätigkeit des Schülers darauf, aus der dargebotenen Propositio major und

der gleichfalls dargebotenen Propositio minor die Konklusion zu ziehen; wenn man nicht etwa die Fähigkeit besonders in Anschlag bringen will, einen früher schon dagewesenen Satz wieder zu erkennen. In der That eine sehr geringe Selbstthätigkeit, die, wenn sie wirklich die einzige erreichbare wäre, sofort die Mathematik, als der edukatorischen Behandlung unfähig, aus unseren Schulen verbannen, und es jedem einzelnen überlassen müßte, so viel als er mag sich davon anzueignen! — Daß daneben nun auch diejenige Notwendigkeit vermißt wird, vermöge deren der Satz gerade an dieser und keiner anderen Stelle in der Reihenfolge der Sätze auftritt, liegt auf der Hand; der Schüler ist auch hier lediglich an die Mitteilung des Lehrers gewiesen; ein Grund, weshalb der Satz sich nicht schon früher, nämlich aus einer geringeren Anzahl von Vordersätzen habe beweisen lassen, oder weshalb er gar zum Beweise eines späteren Satzes unerläßlich gefordert werde, wird ihm nicht sichtbar. Nun kann man zwar wohl als zugestanden annehmen, daß nicht leicht irgendwo ein Lehrer in aller Strenge bei seinem Unterrichte der synthetischen Methode folgen wird; die Natur der sich herbeidrängenden Forderungen bricht sich, vielleicht trotz dem Lehrer, mehr oder weniger Bahn; es werden Vorblicke auf das zu erzielende Resultat geworfen, um daraus Fingerzeige für den Fortgang des Beweises zu gewinnen: und dieses führt mich denn von selbst zur Erörterung derjenigen Ergänzung, welche zu der synthetischen Methode hinzutreten muß, wenn die vorhin gerügten Übelstände vollständig, oder doch beinahe vollständig verschwinden sollen.

Soll nun der Beweis auf jedem seiner Schritte als motiviert erscheinen, so kann die Motivierung nur aus dem Satze selbst, welcher hier als der Motivierung nicht weiter bedürftig angenommen wird, herfließen und damit ergiebt sich, wie bekannt, die Analysis des Lehrsatzes als die gesuchte einer jeden Synthesis beizufügende d. i. voraufzuschickende notwendige Ergänzung. Es muß also die Behauptung des gegebenen Satzes vorläufig als eine bloße Möglichkeit, als eine Hypothese angesehen, und untersucht werden, unter welcher Voraussetzung diese Behauptung nur werde bestehen können; es muß weiter untersucht werden, unter welcher Voraussetzung wieder diese Voraussetzung nur bestehen könne u. s. w., bis man durch diesen Regressus entweder bei bekannten schon dagewesenen That-

sachen oder, falls man damit sich nicht beruhigen will, bei den Axiomen und Postulaten der Wissenschaft selbst anlangt. Daraus kann sodann erst rückwärts diejenige Reihe von Syllogismen zusammengestellt werden, welche die Synthesis ausmacht; sämtliche Prämissen dieser Syllogismen erscheinen jetzt durch die vorausgegangene Analysis als vollständig motiviert.

Man kann nicht in Abrede stellen, daß die Aufgabe der Analysis, so wie sie hier ausgesprochen worden ist, insofern noch etwas Unbestimmtes in sich trägt, als es nicht nur der Voraussetzungen zu irgend einer Behauptung — sei diese nun die Behauptung des Satzes selbst, oder eine ihr schon als Voraussetzung untergelegte Behauptung — möglicherweise mehrere geben könnte, zwischen denen mithin die Wahl zweifelhaft bliebe, sondern auch indem hier gar keine Wegweisung zur Aufsuchung dieser Voraussetzungen sich ergeben hat, also scheinbar wieder nur ein Greifen ins Blaue hinein übrig bleibt, welches eben vermieden werden sollte. Was das erstere betrifft, so wird offenbar jede Mehrheit von Voraussetzungen zu einer und derselben Behauptung, zwischen denen die Wahl schwankend bleibt, eine Zerspaltung der Analysis zu einer Mehrheit von Analysen, und folglich auch rückwärts eine Mehrheit von synthetischen Beweisen eines und desselben Satzes zur Folge haben, und daß dieser Fall in der Mathematik häufig vorkommt, ist bekannt genug. Man erinnere sich nur der zahlreichen Beweise des Pythagoreischen Lehrsatzes oder des Satzes vom Parallelogramm der Kräfte. Solcher Zerspaltungen der Analysis können natürlich in einer und derselben Untersuchung verschiedene nacheinander eintreten, und der Gang der Analysis ist demnach nichts weniger als der Fortbewegung in einem geschlossenen Kanale vergleichbar, dessen Endpunkt durch seinen Anfangspunkt unabänderlich gegeben ist, sondern vielmehr in einem freien Strome, von dessen Mündung man durch verschiedene Flüsse und verschiedene Bäche bis den Quellen hinaufsteigen kann, dergestalt, daß von jeder dieser letzteren wieder eine eigene Synthesis, d. i. ein eigener Beweis zu der Mündung zurückführt. Dieses Gleichnis läßt noch soweit sich verfolgen, daß man darin sogar den Bifurkationen einen Platz anweisen könnte; aller Quellen gemeinsamer Ursprung aber deutet schließlich auf den atmosphärischen Wassergehalt, als das gemeinsame Princip für alle.

Was ferner den zweiten Punkt anlangt, so hat man die Angabe derjenigen Hilfsmittel, welche der Aufsuchung der Voraussetzungen zu einer vorliegenden Behauptung zur Wegweisung dienen müssen, in der betreffenden Wissenschaft jederzeit selbst zu suchen. In der That sind diese Hilfsmittel in der Arithmetik sehr reichhaltig gegeben, und zwar nicht nur für die Analysis der Aufgabe, sondern auch, wovon hier zunächst die Rede ist, für die Analysis des Lehrsatzes (die von jener sich nur in der äußeren Form unterscheidet); so reichhaltig, daß sogar der Name „Analysis" für die Arithmetik selbst oder wenigstens für einen beträchtlichen Teil derselben usurpiert worden ist. Alle Lehrsätze der Arithmetik werden in der Form von Gleichungen ausgesprochen oder lassen sich wenigstens auf solche zurückführen; diejenigen Syllogismen, aus denen ein Beweis sich zusammenzusetzen hat, reduzieren sich auf ein Rechnen mit Gleichungen, und demnach bietet sich die Theorie der Gleichungen als diejenige Fundgrube dar, aus welcher die arithmetische Analysis ihre Hebel herbeizuholen hat. In der Geometrie — sowie in der Mechanik, die hierin mit der Geometrie Schritt hält — steht der Analysis kein so ausgedehntes Hilfsmaterial zu Gebote; die Alten haben zwar den Anfang dazu gemacht (z. B. in den Datis Euklids), aber seitdem durch Vieta und Descartes die sogenannte analytische Geometrie, d. i. die Beherrschung der Geometrie durch den Kalkül, aufgekommen ist, hat bei den Mathematikern als Fachgelehrten das Bedürfnis einer rein geometrischen Analysis sich mehr und mehr verloren. Im Interesse der Pädagogik muß man dieses beklagen, und derjenigen Bestrebungen sich freuen, welche neuerlich mehrfach von seiten der Pädagogen zur Wiedererweckung der geometrischen Analysis aufgetaucht sind.

Bis hierher habe ich fortwährend die Annahme gemacht, daß der „Satz" an sich, d. i. rücksichtlich dessen, was er aussagt, der Rechtfertigung nicht weiter bedürfe, sondern von selbst schon als ein Gegenstand des Interesse sich geltend zu machen verstehe, und man wird zugestehen müssen, daß unter dieser Annahme Analysis und Synthesis in der vorstehend angezeigten Verbindung eine vollgiltige Methode, auch selbst für den Unterricht, darbieten. Gesetzt demnach, der Lehrer dürfe schon aus irgend welchen andern Gründen Interesse für den Gegenstand des Unterrichts voraussetzen, so wird

für ihn die Anwendung jener Methode vollkommen gerechtfertigt sein. In diesem Falle befinden sich nun wirklich alle mathematischen Schriftsteller gegenüber denjenigen Fachgenossen, denen sie ihre Entdeckungen mitteilen, und man wird sich nicht mehr darüber wundern, wenn nicht nur die genannte Methode exklusiv als „mathematische" Methode bekannt geworden ist, sondern auch, wenn man gewöhnlich, da es hier Männer mit Männern zu thun haben, der Kürze wegen die Analysis entweder ganz weggelassen, oder doch nur kurz angedeutet findet. Einen größeren Mißgriff aber konnte es nicht wohl geben als den, diese „mathematische" Methode nun auch ohne weiteres (wohl gar gleichfalls mit Weglassung der Analysis) bei unseren Gymnasialschülern in Anwendung zu nehmen; denn dasjenige Interesse am Inhalt der Sätze, auf welchem allein die Methode mit Erfolg weiter bauen kann, darf man bei Schülern dieser Art gewiß nur in ganz isolierten Fällen voraussetzen.

Um dem Schüler an irgend einem Lehrobjekte Interesse einzuflößen, steht der Schule kein anderes Mittel zu Gebote als eine angemessene Behandlung dieses Lehrobjektes, und sie muß sich dabei auf den allgemeinen didaktischen Grundsatz stützen, daß der Schüler stets und überall an demjenigen Interesse nimmt, was er selbst hervorbringen lernt. Dieser Satz, so evident an sich, daß er gar keines Beweises bedürftig zu sein scheint (man beobachte nur die Knaben in ihren selbstgewählten Beschäftigungen!), ist freilich noch keineswegs zu einer allgemeinen theoretischen, geschweige praktischen Anerkennung gelangt, was mich jedoch nicht hindern wird, darauf weiter fortzubauen. Nun erstreckt sich die Anleitung zum Hervorbringen und Schaffen, welche dem Schüler durch die Verbindung von Analysis und Synthesis dargeboten wird, lediglich auf den „Beweis", der Satz selbst dagegen war gegeben, er lag vor, bevor und damit die Methode überhaupt nur zur Anwendung kommen konnte; und mithin erhebt sich hier die Frage nach einer zur Analysis und Synthesis hinzutretenden Ergänzung, welche eine solche Behandlung des Lehrstoffes herbeiführt, daß dadurch auch der Satz nicht mehr als ein Gegenbeweis, sondern als ein Werdendes, ein Hervorzubringendes auftritt. Diese Ergänzung würde sodann genau dasjenige sein, was unseren Schulen leider in der Regel fehlt, und durch dessen

Herbeiziehung erst die sogenannte „mathematische" Methode sich in eine **Unterrichtsmethode** von voller pädagogischer Geltung verwandeln würde.

---

26. Die Methode beim geometrischen Unterricht.

J. J. Rousseau: Emil oder über die Erziehung. Übersetzt von Jul. Beeger und Fr. Zoubek. Buch II, S. 189 ff. Berlin.

Die Geometrie übersteigt freilich die Fassungskraft der Kinder; allein daran sind wir schuld; wir bedenken nicht, daß ihre Methode nicht die unsere ist, und daß das, was für uns die Kunst zu schließen ist, für sie in der Kunst zu sehen bestehen muß. Anstatt ihnen unsere Methode anzueignen, würden wir besser thun, die ihre anzunehmen; denn unsere Art, die Geometrie zu lernen, ist wohl ebenso sehr Sache der Einbildungskraft als des Urteilsvermögens. Wenn der Satz ausgesprochen ist, so muß man den Beweis dafür mit Hilfe der Phantasie suchen, d. h. man muß finden, aus welchem bekannten Satze derselbe gefolgert werden muß, und muß von allen Folgerungen, die man aus eben diesem Satze ziehen kann, gerade diejenige wählen, auf welche es im gegebenen Falle ankommt.

Bei dieser Art und Weise muß auch der schärfste Denker, wenn er nicht erfinderisch ist, stecken bleiben. Was ist aber die Folge davon? Daß man die Beweise diktiert, anstatt sie finden zu lassen; daß der Lehrer für den Schüler denkt, anstatt diesen denken zu lassen, und nur dessen Gedächtnis übt.

Zeichnet genaue Figuren, verbindet sie, legt eine auf die andere, prüft ihre Verhältnisse, und ihr werdet, indem ihr von Beobachtung zu Beobachtung fortschreitet, die ganze elementare Geometrie gewinnen, ohne daß Definitionen, Probleme oder eine andere Form des Beweises vorkommt, als das einfache Aufeinanderlegen. Ich meinerseits denke nicht daran, Emil die Geometrie zu lehren; er soll sie mich lehren; ich werde die Verhältnisse suchen, und er wird sie finden; denn ich werde sie so suchen, daß er sie finden muß. Anstatt z. B. einen Kreis mit Hilfe eines Zirkels zu beschreiben, werde ich ihn mit einem am Ende eines Fadens befestigten Bleistifte, der sich um einen festen Mittelpunkt dreht, zeichnen. Wenn ich darauf die Radien miteinander werde vergleichen wollen, so wird

sich Emil über mich lustig machen und mir begreiflich machen, daß der nämliche immer gleich gespannte Faden nicht ungleiche Abstände dargestellt haben kann.

Wenn ich einen Winkel von 60 Grad messen will, so beschreibe ich vom Scheitelpunkte aus nicht einen Bogen, sondern eine ganze Kreislinie; denn bei Kindern muß man niemals etwas in Gedanken abmachen. Ich finde, daß der zwischen den beiden Schenkeln liegende Teil der Kreislinie der sechste Teil des Kreises ist. Hierauf beschreibe ich von demselben Scheitelpunkte aus einen anderen größeren Kreis und finde, daß dieser zweite Bogen ebenfalls der sechste Teil des Kreises ist. Ich beschreibe einen dritten konzentrischen Kreis, an welchem ich dieselbe Probe mache, und fahre so fort, neue Kreise zu beschreiben, bis Emil, betroffen über meine Dummheit, mich darauf aufmerksam macht, daß jeder von den Schenkeln desselben Winkels eingeschlossene Kreisbogen, möge er groß oder klein sein, der sechste Teil des betreffenden Kreises sein müsse u. s. w. Da sind wir denn gleich zur Anwendung des Transporteurs gekommen.

Um zu beweisen, daß Nebenwinkel gleich zwei Rechten sind, beschreibt man einen Kreis. Ich dagegen mache es so, daß Emil es zuerst in dem Kreise bemerkt, und dann sage ich ihm: Wenn man nun die Kreislinie wegwischte, und nur die geraden Linien stehen ließe, würde sich dann die Größe der Winkel ändern? u. s. w.

Man vernachlässigt häufig die Größe der Figuren; man setzt sie voraus und hält sich an den Beweis. Bei uns dagegen wird nie von Beweisen die Rede sein; uns wird es das Wichtigste sein, recht gerade, recht genaue und recht gleiche Linien zu ziehen, ein Viereck ganz richtig, einen Kreisgang rund zu zeichnen. Um uns von der Genauigkeit der Figuren zu überzeugen, werden wir sie nach allen ihren sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften prüfen, und dies wird uns Gelegenheit geben, täglich neue derselben zu entdecken. Wir werden die beiden Halbkreise auf dem Durchmesser, die beiden Hälften des Quadrats auf der Diagonale zusammenbrechen, werden die beiden Figuren vergleichen, um diejenige herauszufinden, deren Ränder am genausten aufeinander treffen, und die folglich am besten gelungen sind. Wir werden darüber disputieren, ob bei Parallelogrammen, Trapezen u. s. w. diese gleiche Teilung stattfinden müsse. Zuweilen wird man den Erfolg eines Versuches zu

bestimmen suchen, ehe man ihn macht; man wird sich bemühen, Gründe aufzufinden u. s. w.

---

27. Der naturwissenschaftliche Unterricht des Gymnasiums.

H. Kern: Grundriß der Pädagogik. S. 260 ff. Berlin 1878.

In allem erziehenden Unterrichte muß die historische und die naturwissenschaftliche Seite der Bildung vertreten sein. Wenn auch in allen Erziehungsschulen die erstere wegen des sich an sie knüpfenden Gesinnungsunterrichts die überwiegende ist, kann doch auch auf dem Gymnasium eine so stiefmütterliche Behandlung des naturkundlichen Unterrichts, wie sie vielfach in Wirklichkeit zu finden ist, weder vom pädagogischen Standpunkte, noch auch von dem Standpunkte der gelehrten Berufsstände als genügend angesehen werden. Denn in der Bildung derjenigen, welche an der geistigen Leitung des Volkes teilnehmen sollen, kann gewiß nicht der Teil der Erkenntnis vernachlässigt werden, welcher sie befähigt, die hohe Bedeutung der Naturwissenschaften für so viele Zweige menschlicher Thätigkeit, ja für die ganze moderne Kultur zu erkennen. Die Bedeutung einer Wissenschaft für die allgemeine Bildung ist nicht unveränderlich; gerade für die Naturwissenschaft ist sie jetzt im Steigen begriffen. Daher tritt auch an das Gymnasium die Forderung immer energischer heran, vielseitiges Interesse auch an dem auf die Natur bezüglichen Wissensstoffe mit vollem Ernste zu erzeugen.

Um dieser Forderung zu entsprechen, bedarf es aber bei dem nicht abschließenden Charakter des Gymnasialunterrichts weniger einer Ausdehnung in die Breite, als einer Vertiefung in einen Stoff, welcher geeignet ist, das Interesse an Naturgegenständen und Erscheinungen nach den verschiedenen Richtungen, die hier möglich sind, hervorzurufen. Durch die Beobachtung des Einzelnen, durch die klassificierende Anordnung des Mannigfaltigen und die Auffindung der in den Erscheinungen herrschenden Gesetze wird das empirische, durch die Ableitung dieser Gesetze aus den naturwissenschaftlichen Hypothesen und durch das dem Gymnasium nicht zu erlassende Eingehen selbst auf die skeptischen Betrachtungen, an welche die Metaphysik anknüpft, das spekulative Interesse erzeugt

werden müssen; auch das ästhetische und das religiöse Interesse nicht leer ausgehen. Unter den beschreibenden Naturwissenschaften wird namentlich die Botanik, unter den erklärenden die Physik den Lehrstoff zu liefern haben. Eine Belehrung über die chemischen Erscheinungen, die als Grundlage für das eingehende Studium der Chemie zu dienen geeignet ist, läßt sich an den Unterricht in der Physik knüpfen. Der Bedeutung, welche die Geographie für den naturwissenschaftlichen Unterricht hat, ist schon früher gedacht worden.

Der naturkundliche Unterricht kann seine Aufgabe nicht lösen ohne den mathematischen, und das Gelingen des mathematischen Unterrichts ist wesentlich davon abhängig, daß er an den vorhandenen Gedankenkreis anknüpft und möglichst tief in denselben eingreift. Dies aber wird er nur dann können, wenn er seinen Zweck in der Vertiefung der naturwissenschaftlichen Erkenntnis sucht und seinen Lehrstoff mit Rücksicht hierauf auswählt. Schon der geometrische Anschauungsunterricht unterstützt die Auffassung der in den Naturgegenständen und den Naturerscheinungen vorkommenden räumlichen Formen; ohne Rechnen haben die Resultate des Messens, Zählens und Wägens keinen Wert, und ohne eigentlich mathematisches Wissen und Können kann von der oben erwähnten Ableitung des Naturgesetzes keine Rede sein. Es dürfte, wenn man die Beziehung des mathematischen Unterrichts zum naturwissenschaftlichen streng im Auge behält, wohl manches aus dem herkömmlichen mathematischen Lehrstoffe verschwinden, anderes dagegen, was man aus einer eigentümlichen Scheu vor aller sogenannten „höhern Mathematik" ängstlich fern zu halten sucht, Aufnahme in dem mathematischen Gymnasialunterricht finden.*) Jedenfalls aber ist bei der Auswahl des wissenschaftlich mathematischen Lehrstoffes die Rücksicht auf systematische Vollständigkeit nicht außer acht zu lassen. Wird Mathematik in der Erziehungsschule gelehrt — und sie wird es um der Naturwissenschaften willen —, so ist es auch eine pädagogische Pflicht, sie so zu lehren, daß die in ihr liegenden Bildungselemente ausgebeutet werden. Zu diesen gehört vor allem auch ihre logische Mustergiltigkeit; nicht nur die Gesetze der elementaren Denkformen,

*) Vgl. Schrader a. a. O. S. 531 und Gallenkamp, Über den mathematischen Unterricht im Gymnasium (in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Berlin 1877, S. 1 ff.).

sondern auch die meisten der methodischen kommen in ihr in einer durchsichtigen, klaren Weise zur Anwendung; die Mathematik ist dem Schüler nicht nur im einzelnen eine Schule des logischen Denkens, sondern auch im ganzen das Musterbild eines wissenschaftlichen Systems. Das Gymnasium hat gewiß doppelte Veranlassung diesen Vorzug zur vollsten Geltung zu bringen.

---

28. Methode und Stoffverteilung im theoretischen Unterrichte in der Chemie.

R. Arendt: Aus „Pädagogische Vorträge und Abhandlungen", herausg. von W. Werner. Band I, S. 229 ff. Leipzig 1868.

Eine vollendete Organisation des chemischen Unterrichts würde die sein, welche diesen Unterrichtszweig unter Berücksichtigung aller materialen und formalen Anforderungen, die man an ihn zu stellen hat, von dem ersten Schuljahre an in den Lehrplan einreiht, und dann durch die ganze Schule kontinuierlich fortführt. Der Unterricht müßte dann so behandelt werden und einen Abschluß gewinnen, daß er sich in jedem konkreten Falle dem allgemeinen Ziele der betreffenden Schule unterordnet und anbequemt, also entweder eine Art Abschluß gewinnt oder die Wege zur Fortsetzung des Studiums ebnet. Daher wird man, wenngleich es sich zunächst nur um den eigentlichen Schulunterricht handelt, jedenfalls auch die Frage mit in Rücksicht zu ziehen haben: Wie ist der spätere Unterricht, der sich entweder der technischen oder der rein wissenschaftlichen Seite zuwendet, fortzuführen, oder wenigstens wie ist daran der unmittelbarste und natürlichste Anschluß zu gewinnen? Hierdurch nimmt die Frage einen viel allgemeineren Charakter an, und da andrerseits die große Mannigfaltigkeit der Schulen ein specielles Eingehen auf einzelne Fälle nicht wohl thunlich macht, so möge diese Frage hier mehr in idealer Weise erörtert werden; konkrete Anwendungen sind daraus immer leicht zu ziehen.

Ohne also zwischen Dorf- und Volksschule, niederer und höherer Bürgerschule, Realschule, Gymnasium, Fachschule, Privat- oder öffentlicher Schule u. s. w. zu unterscheiden, denken wir uns vielmehr einen normalen Unterricht, der mit dem sechsten oder siebenten Lebensjahre beginnt, und je nach der Stellung der Schule mit dem

vierzehnten, sechzehnten, achtzehnten oder neunzehnten Jahre schließt. Dieser mag in drei Stufen geteilt werden: 1. die Stufe des Elementarunterrichts, dessen Aufgabe es ist, die chemische Anschauung zu kultivieren und dadurch eine möglichst große Zahl chemischer Vorstellungen zu gewinnen; 2. die Stufe des erklärenden oder theoretischen Unterrichts, welcher nach Erklärungen sucht, Einheit und Zusammenhang in die chemischen Anschauungen bringt und die Pforten der Theorie eröffnet; 3. die Stufe der praktischen Übungen, welche den Schüler befähigen, selbst chemische Beobachtungen anzustellen, um so die Eigenschaften und das Verhalten der Körper, die bis dahin gewissermaßen nur aus der Ferne beobachtet wurden, genauer zu studieren und dadurch dem Gedächtnisse unveräußerlich einzuprägen. Hiermit gleichzeitig kann der theoretische Unterricht noch weiter fortgesetzt werden, wodurch das Ganze einen wissenschaftlichen Abschluß erlangt.

Die Stufe des Elementarunterrichts beginnt mit dem ersten Schul-, also dem sechsten oder siebenten Lebensjahre und kann mit dem elften oder zwölften Lebensjahre ihren Abschluß gewinnen. Diese Zeit ist vorzüglich zur Ausfüllung derjenigen Lücke in der Vorstellungswelt des Knaben bestimmt, welche, infolge des eigentümlichen Charakters der chemischen Erscheinungen durch bloße absichtliche oder unabsichtliche Anschauung der natürlichen Vorgänge, ohne Zuhilfenahme des Experiments notwendig offen bleiben muß. Der Lehrer wird daher gleich im ersten Unterrichtsjahre mit der experimentellen Vorführung der einfachsten chemischen Erscheinungen zu beginnen haben.

Mit dem 12. oder 13. Lebensjahre tritt der Unterricht in höhere Rechte und Pflichten ein. Er soll die in den früheren Jahren bekannt gewordene Körperwelt logisch zergliedern, die innern Beziehungen der einzelnen Objekte und Erscheinungen kennen lehren, die chemischen Naturgesetze auffinden, durch Aufsuchen von Analogien die Körper ordnen, den Zusammenhang der Gesetze unter sich zeigen und so allmählich zu einer immer umfassenderen Einsicht in das Wesen und Walten der chemischen Naturkräfte führen.

Der Unterricht ist dementsprechend analytisch-induktiv. Er geht von thatsächlichen auf gute Beobachtungen gegründeten Er-

fahrungen aus, zerlegt dieselben in ihre einzelnen Bestandteile, stellt die gleichartigen Erscheinungen zusammen und sucht die gemeinsamen Ursachen herauszufinden. Was früher fakultativ war, wird jetzt obligatorisch: die Frage nach dem Warum soll der Wegweiser sein, der den Blicken nie entschwinden darf. Daß man zur Erreichung eines solchen Zieles den bisher gebrauchten Lehrgang verlassen muß, ist eine Forderung negativer Natur, die einfache Anerkennung verlangt. Man muß es versuchen, die chemischen Naturerscheinungen in einem solchen Zusammenhange vorzutragen, wie es der induktiven Logik entspricht; daher dürfen nicht die chemischen Elemente die Hauptabschnitte, nicht deren Verbindungen die Unterabteilungen des Lehrganges bezeichnen, sondern die Reaktionen sind der Einteilungsgrund, und die Elemente sowie deren Verbindungen ordnen sich denselben unter. Mit den einfachsten Reaktionen muß begonnen werden, gleichgiltig, welche Elemente sich daran beteiligen; hieran soll der Schüler zunächst erfahren, was man überhaupt unter chemischer Reaktion versteht, was eine chemische Verbindung und Zersetzung ist. Dann wird man solche Verbindungen und Zersetzungen in den Gesichtskreis hereinzuziehen haben, welche sich, weil sie komplizierterer Natur sind, dem Verständnis schwieriger erschließen und schon größere Übung im chemischen Denken voraussetzen, wobei wiederum die Körper selbst nur als das Material zur Formung und Entwicklung des chemischen Gedankens zu dienen haben. Alle gleichartigen Erscheinungen werden gruppenweise zusammengestellt und an den wichtigsten und passendsten Objekten studiert.

Der Unterricht beginnt mit der Kenntnis der wichtigsten Metalle (Zinn, Blei, Zink, Eisen, Kupfer, Magnesium, Aluminium, Quecksilber, Silber, Platin, Gold) und deren Verhalten beim Erhitzen an der Luft. Daraus folgt die Entdeckung des Sauerstoffs, dessen Verhalten gegen andere nicht metallische und metallische Körper, die Natur der Oxyde, deren Verschiedenheiten in physikalischer und chemischer Hinsicht, das Wesen des Verbrennungsprozesses, die langsame und unvollkommene Verbrennung, die Kenntnis der wichtigsten chemischen Elemente, ein flüchtiger Einblick in das Wesen und Walten der chemischen Naturkräfte und eine klare Vorstellung von der Stellung und Aufgabe der Chemie. Der zweite Abschnitt

handelt zunächst von den wichtigsten Sulphiden und Chloriden, zeigt deren Darstellung aus den Elementen und Eigenschaften. Dann folgt, nachdem in dieser Weise eine reichliche Anzahl chemischer Verbindungen synthetisch gewonnen ist, die Zerlegung derselben in ihre Elemente (Reduktion).

Bis dahin war von chemischen Zeichen und Formeln noch kein Gebrauch gemacht worden; nachdem der Schüler aber nach mindestens halbjährigem Unterricht eine hinreichende Zahl chemischer Vorgänge gesehen und begriffen, und sich genügende Vertrautheit mit der chemischen Ausdrucksweise angeeignet hat, folgt die Lehre von den Atomgewichten und den chemischen Proportionen. Das Abstrakte bildet also hier nicht den Anfang, sondern folgt direkt aus einer großen Summe konkreter Dinge. Das Walten der chemischen Verwandtschaft wird anschaulich durch eine größere Zahl experimentell vorgeführter Umwandlungen von Oxyden und Chloriden in Sulphide, von Sulphiden und Oxyden in Chloride u. s. w., womit die Reaktionen zwischen binären Körpern den Abschluß gewinnen. Der dritte Abschnitt führt zur Kenntnis der Salze (Verbindungen höherer Ordnung) und zeigt, wie diese auf nassem Wege einerseits aus Säuren und Basen, und andrerseits durch Behandlung von Metallen mit Säuren entstehen können. Eine vorläufige Betrachtung über die Binär- und Unitärtheorie gilt als theoretischer Gewinn. Dann werden dieselben Salze wieder in Säuren und Basen und danach herab bis zum Metall gespalten. Wo es thunlich ist, schließen sich kleine Exkurse in die Technik an. Im vierten Abschnitt werden die tiefer greifenden Zersetzungen (die Umwandlungen und Umsetzungen in Radikal) besprochen, nämlich die partiellen Oxydationen und Reduktionen niederer und höherer Oxyde, wobei der Schüler zur Kenntnis und Bedeutung der rationellen Formeln gelangt. Im fünften Abschnitt endlich kommen die Wasserstoffverbindungen und deren molekulare Konstitution zur Besprechung. Hierbei gewinnt die Theorie im Sinne der modernen Chemie einen Abschluß, und als Endresultat des gesamten chemischen Schulunterrichts ergiebt sich ein Überblick über alle bis dahin betrachteten Erscheinungen vom Standpunkte der jetzt geltenden leitenden Ideen: Volumengesetz, Molekulargröße, Isomorphismus, Atomwärme und Typenlehre.

Der ganze Lehrgang ruht auf rein experimenteller Grundlage. Eine jede Lehre von allgemeinerer Bedeutung ist wo irgend möglich durch Versuche anschaulich gemacht und begründet, und die Theorie wird nie den Erscheinungen vorausgeschickt, sondern aus den Beobachtungen abgeleitet. Auf diesem Wege lernt der Schüler zwar die Eigenschaften eines chemischen Körpers nicht auf einmal vollständig, sondern nur allmählich kennen, aber dadurch wird erreicht, daß ihm derselbe stets am passenden Orte wieder von neuem begegnet, wodurch das Interesse immer wach gehalten und allmählich gesteigert wird. Das Kupfer z. B. tritt anfangs nur in seiner Eigenschaft als Metall auf und zeigt sich in seinen physikalischen Eigentümlichkeiten. Dann kommt seine Veränderlichkeit an der Luft, seine Umwandlung in Kupferoxyd zur Sprache; später tritt letzteres abermals auf und wird durch Reduktion wieder in Kupfer verwandelt. In einem folgenden Zeitpunkt geht das Kupferoxyd durch Behandlung mit Salzsäure in Kupferchlorid, durch Auflösen in Schwefelsäure in Kupfervitriol über; ein folgender Versuch zeigt die Wiederherstellung des Oxydes aus dem Chlorid und dem Vitriol; noch später wird das metallische Kupfer, welches an sich als unlöslich in Schwefelsäure erschien, unter Mitwirkung des atmosphärischen Sauerstoffs und des elektrischen Stromes in Kupfervitriol verwandelt, und aus dessen Lösung abermals später das metallische Kupfer direkt wieder gewonnen. Endlich wird das Verhalten dieses Metalles gegen Salpetersäure beobachtet und dabei eine Reihe von Thatsachen erkannt, welche beide Körper nochmals in einem neuen Lichte erscheinen lassen. So zieht sich ein jedes Unterrichtsobjekt durch den ganzen chemischen Unterricht hindurch, sich seinen Eigenschaften nach allmählich mehr entfaltend, dem Schüler näher tretend, ihn immer von neuem anregend und seinen Blick erweiternd, während gleichzeitig auch die Theorie mehr und mehr an Umfang gewinnt, bis sie mit dem letzten Abschnitte diejenige Gestalt erlangt, welche sie durch die Forschungen der neusten Zeit angenommen hat.

Diese zweite Stufe des Unterrichts ist, wie die Sache jetzt liegt, faktisch die erste oder muß vielmehr, so lange der chemische Elementarunterricht nicht organisiert ist, die erste Stufe mit umfassen. Alle die Übungen, welche eigentlich dem Anschauungs-

unterricht angehören, und die bei normalem Unterrichtsgange schon in früheren Lebensjahren absolviert werden können, liegen dem Schüler jetzt erst ob und belasten dadurch den erklärenden Unterricht mehr, als eigentlich nötig wäre. Hieran läßt sich augenblicklich nichts ändern, und der Lehrer wird daher gezwungen sein, ein mindestens ebenso großes Gewicht auf die sichere und unveräußerliche Aneignung chemischer Vorstellungen als auf die Übung in der Beobachtung chemischer Vorgänge und dem Forschen nach den Ursachen der letzteren zu legen. Dieser Zustand ist ebenso abnorm, wie wenn beim mathematischen Unterricht in den oberen Klassen von Bürger- und Realschulen erst mit dem Einmaleins, den vier Species, der Regel de tri u. s. w. begonnen werden müßte, während doch gleichzeitig Reduzieren und Potenzieren zu lehren sein würde. Die natürliche Folge davon ist, daß die Schule so lange quantitativ weniger leisten wird, bis die erste Unterrichtsstufe vollständig organisiert ist. Zur sicheren Absolvierung des Unterrichts in der angegebenen Weise gehören circa 220 Unterrichtsstunden, welche sich passend auf einen zweistündigen und einen dreistündigen Jahreskurs verteilen. Höhere Bürger- und Realschulen werden immer in der Lage sein, solchen Anforderungen zu genügen, und es wird ihnen die Erfüllung ihrer Pflicht von Jahr zu Jahr in demselben Maße leichter werden, wie die Elementarklassen mehr und mehr an der Lösung participieren.

Was schließlich die materiellen Anforderungen in Bezug auf die Ausübung des Unterrichts an derartigen Lehranstalten betrifft so ist ein vollständiger chemischer Apparat und ein geräumiges, nur zu diesem Zweck bestimmtes Lehrzimmer (Auditorium, nicht Laboratorium) notwendig. Doch gestattet die Sachlage einige Einschränkung oder Ausdehnung innerhalb ziemlich weiter Grenzen.

---

29. Aufgabe und Methode des Unterrichts in den beschreibenden Naturwissenschaften.

H. Schiller: Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. S. 569 ff. Leipzig 1886.

Die Aufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts ist nach erziehlicher (formaler) Seite, die Anschauung zu bilden, die ge-

wonnenen Anschauungen zu Begriffen zu erheben, die Ursachen aufzusuchen und besonders für einzelne Fälle gesundere Gesetze mittels der Induktion auf eine größere Zahl analoger Fälle auszudehnen und so die Denkfähigkeit zu bilden, zugleich aber auch einen liebevollen und verständigen Verkehr mit der Natur anzubahnen, dadurch die ethische Entwicklung des Schülers nach dieser Seite hin zu fördern und namentlich sein Gefühlsleben mit der Intelligenz in Einklang zu bringen. Materiell giebt er dem Schüler eine Reihe von Kenntnissen, ohne welche heute eine allseitige geistige Ausbildung und Beteiligung an der Kulturarbeit unmöglich ist. Die Summe derselben wird lediglich durch didaktische Rücksichten bestimmt.

Die unmittelbare Anschauung und Beobachtung der Naturobjekte und der Naturvorgänge und die eigene Erzeugung der Vorstellungen von denselben ist jedenfalls derjenige Teil, welcher diesem Unterrichte sein ganz eigentümliches Gepräge verleiht. Durch sie wird der Schüler an richtiges körperliches Sehen gewöhnt und dazu erzogen, während er von Hause aus nur das Flächensehen und vielfach ungenaues und unvollständiges Beobachten sich angewöhnt hat. Jeder, der weiß, welche große Schwierigkeit es z. B. dem Mediziner oder Zoologen macht, beim Mikroskopieren sich an körperliches Sehen zu gewöhnen, begreift, welche Wichtigkeit dieser Unterrichtszweig dadurch erhält, und jeder, der an sich selbst beobachtet, wie vieles dem nicht geschulten Auge und Ohr, dem an genaue Beobachtung nicht gewöhnten Sinne an schärferen inhaltsreichen Vorstellungen entgeht, kann den Wert desselben für die Förderung der Wirklichkeit entsprechender Ansichten, Urteile und Schlüsse bemessen. Da der Unterricht, um dieses zu erreichen, von den Naturobjekten abhängig ist, so ist schon von selbst die Einteilung gegeben, daß im Winter hauptsächlich Zoologie und Mineralogie, im Sommer Botanik vorgenommen wird; der Gang der letzteren wird nicht durch ein Lehrbuch, sondern durch das Vorkommen der Pflanzen bestimmt. In allen Fächern dieses Unterrichtes muß der Grundsatz maßgebend sein, daß für den Anfang möglichst große Naturkörper mit recht sichtbar und deutlich ausgesprochenen Erscheinungsformen zu wählen sind, die erst mit der fortschreitenden Gewöhnung durch kleinere, weniger stark ins Auge

fallende Vertreter der Gattungen ersetzt werden dürfen; denn alle Sinne sind einer bedeutenden Verfeinerung durch Übung fähig. In gleicher Weise muß der Unterricht von Anfang an sehr langsam verfahren, sofort einen bestimmten Gang der Betrachtung feststellen und diesen immer beibehalten; derselbe wird zum einen Teile durch den Gebrauch der speciellen Wissenschaft, zum andern durch die Bedürfnisse des Unterrichtes festgestellt. Und um das eigne Beobachten und Sehen sofort beim Beginne des Unterrichts recht intensiv entwickeln zu können, ist es unumgänglich, daß jeder Schüler ein Exemplar des zur Beobachtung stehenden Gegenstandes vor sich habe.

Allen diesen Forderungen kann teilweise nur allein, teilweise wenigstens leichter durch den botanischen Unterricht entsprochen werden, der auf den meisten deutschen Anstalten, wo der Beginn des Schuljahres mit Ostern stattfindet, ganz von selbst den Anfangsunterricht bilden wird. Bestimmend für die Wahl der Objekte kann hierbei selbstverständlich nicht die Rücksicht für das System, sondern nur die Blütezeit und das Vorkommen in der Heimat sein; ebenso einleuchtend wird das Verlangen sein, daß mit einer phanerogamen Pflanze der Unterricht begonnen wird (Tulpe, Crocus, Kaiserkrone). Doch wird dabei auch dem Einflusse auf Gemüt und Phantasie, dem Interesse, welches die Objekte erregen, und ihren praktischen Nutzen Rücksicht getragen werden müssen, was am besten dadurch erreicht wird, daß die Flora, und beim zoologischen Unterrichte die Fauna des Schulortes, und aus ihr wieder zunächst Arten berücksichtigt werden, welche durch ihre Bedeutung, durch den Nutzen oder Schaden im Haushalte des Menschen und der Natur hervortreten. Aber da der übrige Unterricht doch ebenfalls eine Reihe von Vorstellungen schafft, und zoologische Gärten, Wintergärten und ähnliche Anlagen auch schon die Aufmerksamkeit auf Fremdländisches gelenkt haben, so wird auch dieses nicht auszuschließen sein, namentlich wenn der übrige Unterricht dazu auffordert.

Voraussetzung bei diesem Unterrichte ist, daß jeder Schüler die zu beobachtende Pflanze in der Hand hat; vor ihm liegen Lupe, Nadel, Pincette und Messer, welche für die eigene Betrachtung völlig unentbehrlich sind, und da hierdurch keine pekuniäre Belastung entstehen kann, im Besitze jedes Schülers sein müssen. Zur Be-

schaffung der Exemplare müssen große Städte unbedingt Schulgärten haben, in welchen, der Jahreszeit entsprechend, die Pflanzen für die Schulen zu züchten sind; die hierfür in Berlin bestehenden Einrichtungen sind mustergiltig. An kleineren und mittleren Orten wird die Sammelthätigkeit der Schüler, teils einzelner, teils in gemeinsamen Exkursionen, an denen die Teilnahme obligatorisch sein muß, das nötige Material beschaffen. Jüngere Lehrer übersehen hierbei nicht selten, indem sie einzelnen Schülern die Aufgabe machen, für die nötige Anzahl zu sorgen, daß sie dieselben mit Feld- und Waldpolizei in Konflikt bringen, aber auch ebenso oft die Gefahr herbeiführen, gewisse Pflanzen an bestimmten Standorten völlig auszurotten. Gute, in richtigen Farben dargestellte Abbildungen dürfen nur aushilfsweise benutzt werden, wenn es sich um Vergleichung mit fremden aber seltenen Pflanzen handelt; das früher eine so große Rolle spielende Schulherbarium bleibt den Schülern meist nutzlos.

Das Unterrichtsverfahren ist überall auf die Selbstthätigkeit des Schülers berechnet, da nur das für seine Anschauung vorhanden ist, was er mit eigenen Augen sieht, mit seinen Händen zerlegt, und mit seinem Verstande durch Vergleichung und Ausscheidung des Unwesentlichen zu Begriffen fortbildet. Es wird also in diesem Falle heuristisch-genetisch sein müssen. Die Schüler nehmen alle zugleich das Exemplar zur Hand, von dessen Vollständigkeit und Brauchbarkeit der Lehrer sich vorher überzeugt hat. Dann beginnt nach Angabe des Zieles und Hervorrufung, Berichtigung und Ordnung der vorhandenen Vorstellungen, die Betrachtung, der natürlichen Entwicklung entsprechend von unten nach oben. Die einzelnen Teile, welche jeweils der Betrachtung unterworfen sind, werden von dem Exemplar abgeschnitten, mit Nadel und Messer zerlegt und unter die Lupe genommen. Wenn jeder Schüler beim Beobachten auch versucht, das Beobachtete mit einigen, wenn auch noch so mangelhaften Strichen zu Papier zu bringen, so schärft dies die Beobachtung in ganz hervorragendem Maße, und bildet zugleich für den Lehrer die beste Kontrolle dafür, daß der Schüler wirklich das gesehen hat, was er sehen soll. Den Gang der Betrachtung bestimmen die Fragen des Lehrers, die auf den Gedankengang des Schülers eingehen, und durch richtige Führung den

Irrenden auf den richtigen Weg der Betrachtung hinleiten müssen. Hauptsache dabei ist, daß die Aufmerksamkeit dem Schüler hierbei zur Gewohnheit wird, damit das Wesentliche herausgefunden und nichts Wesentliches übersehen wird. Hierbei werden die wesentlichen Teile, besonders solche, welche nicht klar und deutlich angeschaut werden können, von dem Lehrer, später auch von befähigten Schülern an der Wandtafel gezeichnet, wobei es sich nur um Skizzen, nicht um schön ausgeführte Bilder handelt. Ist ein Teil absolviert, so beschreiben ihn die Schüler nochmals im Zusammenhange, dies ist das beste Kriterium für den Lehrer, daß dieselben der Betrachtung gefolgt sind, und den nötigen Gewinn daraus erhalten haben. Ist die ganze Pflanze betrachtet, so müssen die Schüler die ganze Betrachtung wiederholen, wobei auf genaue Beschreibung und Bezeichnung, klaren Ausdruck und gute Reihenfolge in der Angabe der Merkmale zu halten ist. Letzteres ist nicht unwesentlich, da jene erst lernen müssen, wie, wo und in welcher Reihenfolge sie beobachten sollen. Wenn die Pflanze in ihren Eigentümlichkeiten, in Bau und Leben aufgefaßt, und eventuell von Verwandten deutlich geschieden ist, so wird sie in ihrem Verhältnisse zum Menschen (ökonomische, medizinische Verwendbarkeit, Schönheit, Harmonie, Wirkung in der Landschaft, nach ihrer Verwendung in Sage, Poesie, Geschichte, Bedeutung für die Kultur) nach Standort und Klima in den gegenseitigen Beeinflussungen, in dem Verhältnisse zu anderen Pflanzen, (Beschattung, Schmarotzer) und zu Tieren betrachtet werden, wobei die Schüler unter Leitung des Lehrers alles finden, was ihnen erreichbar ist.

Überhaupt darf der Lehrer bei diesem Unterrichte nicht vergessen, daß er auch in eminentem Maße eine Sprechübung werden kann, bei der es sich darum handelt, den Schüler in richtiger Weise in das Wesen der Beschreibung einzuführen, und ihn so mit einem wesentlichen Teile deutscher Darstellung früh bekannt und vertraut zu machen. Ist die Beschreibung der Pflanze soweit sicher gestellt, daß die meisten Schüler sie ohne Anstoß zu wiederholen vermögen, so empfiehlt es sich zur Übung im inneren Sehen, einzelne Teile oder auch das Ganze ohne Exemplar und ohne Abbildung beschreiben und nachher zeichnen zu lassen, wo auch der Lehrer an der Wandtafel in der Art zeichnet, daß die Schüler ihm gleichsam

die Zeichnung diktieren und dann selbst zeichnen. Dafür eignen sich besonders Blütenquerschnitte und Längsschnitte und Diogramme. Man darf nicht glauben, daß diese Versuche besonders schlecht ausfallen, sondern im Gegenteil sind nur die Verhältnisse richtig gewählt, und den Schülern durch Erinnerungen bekannte Körper (Ei, Kartoffel, Nuß) versinnlicht, so zeichnen alle befriedigende Bilder. Sie beweisen auf diese Weise, wie unrationell der Zeichenunterricht verfährt, der sie monatelang an das Problem des graden Striches festnagelt, das sie doch nicht lösen, und Unlösbarkeit ihnen den Unterricht zum Glück nicht immer das Zeichnen verleidet. Es bedarf hier nur eines Hinweises, welchen Vorteil Auge und Hand in diesem Unterrichte erhalten können, wenn das Zeichnen und der naturwissenschaftliche Unterricht in einer geschickten Hand lägen. Dies brauchte kein akademisch gebildeter Maler oder Künstler zu sein, sondern ein denkender Lehrer, der die Energie besäße, sich von der herrschenden gedankenlosen Zeichenmanier zu emanzipieren, und der zeichnerisch genug gebildet wäre, um die Schüler in die einfachen Gegensätze der Perspektive, zunächst nur experimentell, einzuführen, und ihr Auge für die Betrachtung der Natur zu schärfen. Dabei wäre ein Augenmerk auch darauf zu richten, daß der Schüler schematische Aufrisse (Quer- und Längsdurchschnitte) durch Tier- und Pflanzenkörper verstehen lernt.

Der Unterricht in der Zoologie läuft in den drei ersten Jahreskursen dem in der Botanik parallel, und in Unter- und Obertertia entspricht dem anatomisch-physiologischen Kurse für die Botanik ein ähnlicher für Zoologie. Während aber für die Auswahl und Reihenfolge der im botanischen Unterrichte zu betrachtenden Individuen der heimatliche Fundort maßgebend sein muß, hat der zoologische Unterricht diesem Umstande weniger Rechnung zu tragen. Freilich liegt darin auch seine größere Schwierigkeit. In der Botanik hat jeder Schüler sein Exemplar vor sich, und das Auge wird von der Hand unterstützt; die Pflanze kann in ihre einzelnen Teile und Unterteile zerlegt werden. Alles dies ist bei dem zoologischen Unterricht nicht zu erreichen. Hier kann der Unterricht nur ausnahmsweise z. B. bei Käfern, Raupen, gemeinen Schmetterlingen auf diese individuelle Anschauung der Schüler reflektieren, während in den meisten Fällen ein Skelett und ein

ausgebalgtes Tier genügen müssen, bei den größeren Säugetieren sogar nicht einmal diese Ersatzmittel der lebendigen Anschauung vorhanden sind.

Während die Unterrichtsmethode im übrigen die gleiche ist, wie in der Botanik, namentlich auch hier von der Zeichnung an der Wandtafel und im Skizzenheft regelmäßig Gebrauch gemacht wird, kommt eine eingehende, von dem Unbeglaubigten sich sorgfältig fernhaltende Betrachtung über das Verhältnis zum Menschen und zu der übrigen Natur, Nutzen und Schaden, Lebensweise und Nahrung, Jagd und Fang hinzu; denn hierdurch wird das Tier dem Interesse der Schüler bedeutend näher gebracht; auch muß überall klar werden, wieweit sich die Lebensweise und der Körperbau gegenseitig bedingen. Die meisten Beiträge zu diesem Teile des Unterrichtes werden die Schüler selbst zu liefern haben, da deren Herbeiziehung nicht nur ihre Darstellungsfähigkeit entwickelt, sondern auch ihr Bestreben steigert, durch eine denkende Naturbeobachtung oder häusliche Lektüre sich zur Beantwortung der gestellten Fragen zu befähigen. Ein solcher Ehrgeiz wird aber stets ohne Bedenken von dem Lehrer benutzt und gefördert werden dürfen, da er den gesamten Unterricht belebt und dem einzelnen Schüler Nutzen bringt.

Der Unterricht in der Mineralogie wird an Gymnasien in seinen Elementen der Obertertia zuzuweisen sein, wo die geistige Entwicklung der Schüler demselben am ehesten eine Stätte bereitet und die Untersekunda mit ihren Anfängen des physikalisch-chemischen Unterrichts die durch Anschauung gewonnenen Kenntnisse erweitern und befestigen kann. Für diesen vorbereitenden Unterricht hat die Übung in der geometrischen Formlehre, aber auch der richtig erteilte Zeichenunterricht manche Vorbereitung geliefert, so daß die Krystallformen sehr wohl verständlich gemacht werden können; die übrigen Kriterien zur Bestimmung, die chemische Zusammensetzung und das spezifische Gewicht bleiben, soweit dies überhaupt möglich ist, dem physikalischen Unterrichte in U. II. Auch bei diesem Unterrichte kommt es vor allem auf die unmittelbare Anschauung des Objekts an; der Lehrer zeigt ein schönes, d. h. ein die charakteristischen Merkmale besonders klar in die Erscheinung bringendes Exemplar z. B. von Steinsalz, Alaun, Schwefelkies, läßt die Schüler durch

Fragestellung, am besten jeden an einem in seiner Hand befindlichen Stücke — was bei gemeinen Mineralien keine Schwierigkeit hat — die Grundformen finden, und benützt allmählich im Fortgange des Unterrichts die Vergleichung, um einige typische Formen dem Schüler anschaulich und leicht erkennbar zu machen. Es ist hierbei durchaus ausreichend, wenn die Schüler die Flächen nach Zahl und Form anzugeben und die gleichen Kanten und Ecken zu finden event. zu bestimmen vermögen, ob die Krystallisierung in Würfeln, Prismen erfolgt. Chemische Verhältnisse einfachster Art, welche durch ein einfaches Experiment klar gelegt werden können, brauchen nicht von der Besprechung ausgeschlossen zu werden. Die Mineralien werden, wo es irgend angeht, der Heimat entnommen; doch muß der Schüler jedenfalls von den wichtigsten Metallen und Edelsteinen eine klare und sichere Vorstellung erhalten.

Die verschiedenen Zweige des naturgeschichtlichen Unterrichts dürfen nicht fremd und gleichgültig nebeneinander herlaufen, sondern es ist überall das zum tieferen Verständnisse des einen Fachs Erforderliche aus dem andern herbeizuziehen. Dies gilt namentlich überall, wo es sich um Herausarbeitung von Gesetzen handelt, die für eine einheitliche Naturbetrachtung von der größten Wichtigkeit sind. Das hauptsächlichste derselben ist das der physiologischen Zweckmäßigkeit, welches jedes Wesen als einen in sich vollkommenen Organismus auffassen lehrt, das Schonung von seiten des Menschen verdient, weil auch es seinen bestimmten Platz in der Lebensgemeinschaft ausfüllt. Der Schüler wird darauf hingeführt, zu beachten, wie Lebensweise, Aufenthalt und Einrichtung einander entsprechen, aber Änderungen in letzteren Verhältnissen doch herbeigeführt werden nach den Gesetzen der Accommodation. Für die größere oder geringere Vollkommenheit der einzelnen Verrichtungen ist das Gesetz der Arbeitsstellung der Organe entscheidend, das Entwicklungsgesetz erklärt die Entfaltung des Einfachen zum Vollendeten. Aber die einzelnen Organe sind nicht nur voneinander, sondern auch von der Gesamtheit abhängig (Konnexionsgesetz), doch vermögen sie einander zu vertreten (Gesetz des Vikariats); und die Natur geht überall darauf hinaus, Kraft zu ersparen (Gesetz der Sparsamkeit). In diesen und ähnlichen Ergebnissen liegt die Möglichkeit begründet, aus dem naturgeschichtlichen Unterrichte zu einer

einheitlichen Naturbetrachtung zu gelangen. Zugleich bietet eine solche Behandlung Aussicht, alle Interessenkreise zu befriedigen; daß der Unterricht gar nicht anders kann, als die empirischen, spekulativen und ästhetischen Interessen für seine Aufgaben zu erwecken, ist aus dem Vorhergehenden klar; die letztlich dargelegte Auffassung wird besonders imstande sein, das sympathetische, sociale und religiöse Interesse zu fördern.

---

30. Der Bildungswert des Zeichnens.

O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung. 2. Band. S. 175 ff. Braunschweig 1889.

Wie das Ohr für die Werke der Tonkunst durch Musizieren mehr geschärft wird, als durch bloßes Hören, so wird das Auge in dem Aufmerken auf die Werke der bildenden Kunst durch deren Nachbildung mehr geübt, als durch das Betrachten allein.

Die Beziehung der Zeichenkunst auf die Geschmacksbildung verdient noch immer den Vortritt: sie soll der Schlüssel sein zu dem Schönen, welches sich in Form und Farbe auswirkt, gehöre es nun der Natur oder der Kunst an. Das Zeichnen belebt und veredelt einerseits die Naturanschauung und giebt andrerseits eine Vorstellung von der Konzeption und der Komposition der Werke der bildenden Künste. Nicht zufällig ist die Bildung nach dem Schaffen dieser Künste genannt; für die geistigen Gebilde, welche sie herstellt, ist das Gestalten des Stoffes, wie es diese vornehmen, zugleich ein Analogon und ein integrierendes Element. Die Art des Verständnisses, des Genusses, der Vertiefung ist hier eine andere als bei der Poesie und der Musik. Die Erzeugnisse der bildenden Künste sind zwar stumm, aber dafür unabhängig von der Reproduktion durch das Subjekt; sie liegen ruhig als immer dieselben vor dem sinnlichen und vor dem geistigen Auge, nicht bloß das Gemüt anregend, sondern auch die Erkenntniskraft beschäftigend, und dieser ihr objektiver Charakter bildet die Ergänzung des subjektiven der Kunstschöpfungen, welche das Wort und den Ton zum Stoffe haben. Eine Bildung, die zum Subjektivismus neigt, hat besonders Grund, sich hierher zu wenden, um ein Korrektiv zu finden.

Bauten, Statuen, Gemälde und was sonst die bildenden Künste hervorbringen, haben außer der ästhetischen Bedeutung zugleich eine ausgesprochen historische; dem Schaffen einer bestimmten Zeit entsprossen, sind sie Dokumente derselben und rufen sie um so lebhafter dem Geiste zurück, als sie vor den sinnlichen Blick treten. So stehen Kultur- und Kunstgeschichte in dem engsten Verbande: aber auch der Weltgeschichte dient die Kunst zur Illustration, insoweit ihre Werke Denkmäler geschichtlicher Thaten und Ereignisse sind, wie denn die Geschichte für die Kunst, besonders für die Malerei, die Aufgabe stellt, sich an dem für immer Denkwürdigen immer von neuem zu versuchen. Bei diesem Verkehre von Kunst und Wissenschaft ist die Rolle der Zeichenkunst zwar nur eine bescheidene, aber sie bildet doch eine Vorstufe und giebt die Handhabe für das Verständnis der geistigen Operationen, welche dabei wirken.

Die Bedeutung des Zeichnens für Bildung und Unterricht ist aber eine noch allgemeinere; es ist überall da an der Stelle, wo uns die Form der Dinge etwas zu sagen hat, denn welcher Art dieses auch sei, es wird besser erfaßt und besser gedeutet, wenn der Geist von der nachbildenden Hand unterstützt wird. Die Mathematik bedarf des Zeichnens nicht erst in ihrer Anwendung, sondern schon als Raumlehre. Mit Recht hat Rousseau zurückgerufen, daß die Geometrie zugleich eine Augenkunst sei; es ist in der Ordnung, daß der Betrachtung der Raumverhältnisse eine exakte Darstellung des Räumlichen zu Grunde gelegt, und es ist zweckmäßig, daß das Dargestellte vom Lernenden mit Sorgfalt nachgebildet werde. Hier hat die Anschauungslehre als Vorschule der Geographie ihren Schwerpunkt zu suchen, und sie ist so lange eine unfruchtbare Künstelei, als sie in dem theoretischen Elemente bleibt und eine Geometrie ohne geometrische Methode zu sein vorgiebt. — Für die Gegenstände der Natur kann das Zeichnen früh das Auge schärfen; an den typischen Formen, welche die Naturgeschichte feststellt, findet es zugleich elementare und den Schönheitssinn bildende Aufgaben. Der Weltkunde dient die Graphik als Kartenzeichnen, indem sie ihr zugleich die besten Gedächtnishilfen gewährt, der Geschichte durch Fixierung und Einprägung von Kulturobjekten aller Art. Die Naturlehre bedarf fast durchgängig der Nachbildung der Formen; das ihr dienende Zeichnen macht den Übergang zum

technischen, welches Anwendung findet, wo immer die Dinge einer eingreifenderen Umgestaltung nach menschlichen Zwecken zu unterziehen sind.

Auch von aller Anwendung abgesehen besitzt das Zeichnen einen beachtenswerten formalen Bildungswert. Es hat zur Voraussetzung einerseits die möglichst vollendete Vorstellung des wiederzugebenden Gegenstandes und andrerseits die Herrschaft über die Bewegungen, welche die Erzeugung seines Nachbildes vermitteln; der Erfolg hängt ab von der mehr oder weniger durchgeführten Verbindung von Teilvorstellungen und Bewegungsempfindungen, wofür es wieder der fortgesetzten Erneuerung des geistigen Bildes des Gegenstandes und der Empfindlichkeit für die von ihm geübte Kontrolle und Korrektur bedarf — psychische Vermittlungen, die zumal auf den unstäten jugendlichen Sinn eine heilsame, die Zucht der Musik ergänzende Disciplin ausüben.

---

31. Aufgabe und Wert des Gesangunterrichts.

F. W. Sering: Der Elementar-Gesangunterricht, seine Bedeutung und Aufgabe, Begründung der Aufgabe und ihre Lösung. 5. Auflage. S. 1 ff. Gütersloh 1884.

Unter allen Künsten ist die Tonkunst die populärste, und unter den verschiedenen Äußerungen derselben muß der Gesang als die am meisten verbreitete und geübte bezeichnet werden. Gesang ist die Verbindung von Tönen mit Lauten oder Worten, durch welche Empfindungen der Seele ausgedrückt werden. Wir können ihn auch die Sprache der Empfindung nennen; durch ihn befriedigt der Mensch das ihm eigene Bedürfnis, diese Sprache zu reden. Nach dem Begriffe des Altertums ist die in dem Menschen lebende Musik das aus dem innersten Grunde hervordringende Streben nach dem Wahren, Schönen, Guten, zum Einklange im Innern und Äußern und somit der ganzen Weltordnung.

Die tongebenden Organe und der Singende bilden einen lebendigen Organismus. Hierauf beruht die Unmittelbarkeit der Gefühlsäußerung durch den Gesang. Deshalb haben die heiligen Männer Gottes und die christlichen Gemeinden ihr reiches inneres Leben nicht nur durch Worte, sondern auch durch Töne zum Aus-

druck gebracht. Die Geschichte von den Tagen der Apostel bis heute beweist das unwiderleglich. Große und bewegte Zeiten haben daher bedeutende und zahlreiche Gesänge geschaffen.

Anlage zum Singen (Gehör und Stimme) hat außer den Taubstummen jeder Mensch, wenn auch in ungleichem Maße, empfangen und mit der Anlage die Verpflichtung, dieselbe auszubilden, in den Dienst des Gebers zu stellen und sie zum Wohle der Menschen anzuwenden. Vernachlässigte Ausbildung und unterlassener Gebrauch erlangter Leistungen müssen als Undank gegen Gott bezeichnet werden.

Von den Kräften des Menschen werden durch den Gesang in Anspruch genommen und in ihrer Ausbildung gefördert

1. der Verstand, insofern dieser den Text nach seinem Inhalte, den Tonsatz nach seinen rhythmischen, melodischen und dynamischen Verhältnissen, sowie die Beziehung von jenem zu diesem aufzufassen und zu untersuchen hat, inwieweit Inhalt und Form vom Text und Tonsatz einander entsprechen oder auseinander gehen;

2. das Wort- und Tongedächtnis durch Aneignung von Liedern;

3. das Gemüt, indem der rechte und echte Träger des Gemütslebens, das Lied, das geistliche wie weltliche, seinen Einfluß auf das Gemütsleben des Singenden und Hörenden geltend macht (Beweis: die Geschichte des einzelnen Menschen und der Völker);

4. die Phantasie, insofern die Seele durch Ton und Wort der Choräle hoch über das Erdenleben zu himmlischer Anschauung erhoben wird, mit dem Volksliede (Naturliede) über Wiesen und durch Wälder, über Höhen und durch Thäler wandert;

5. der Schönheitssinn durch Vorführung edler Lebensbilder und schöner Tonverhältnisse. Ein gutes Tonstück ist die beste Vergegenwärtigung einer absoluten Ordnung. Die rhythmischen, melodischen, dynamischen und harmonischen Verhältnisse fügen sich zu einem friedlichen, sich gegenseitig unterstützenden und fördernden Bau von Tönen zu einem lieblichen Bilde der Schönheit. Auch der Wille kann sich den Einwirkungen des Gesanges nicht entziehen. Es wird ihm durch gute Gesänge eine Richtung zum Höchsten und Besten gegeben.

Nach diesen Ausführungen kann über die Wirkungen und über den Zweck des Gesanges kein Zweifel obwalten. Des Gesanges höchster Zweck besteht darin, daß er uns dorthin weise, woher er gekommen, über das Erdenleben erhebe und Heimatsgefühle und Heimatssucht in unserm Herzen erwecke, vom Gemeinen, Rohen, Unheiligen uns abziehe und zum Edlen, Schönen und Heiligen erwecke.

An die Stelle des Gesanges andere Mittel der Einwirkung auf das Menschenherz zu setzen, würde eine Verzichtleistung auf die durch den Gesang zu erzielenden Resultate in sich schließen; denn die Sprache, welche die Musik redet, wird sonst nicht gesprochen, und was diese Sprache mitzuteilen vermag, kann anderweitig nicht zu so unmittelbarer Überlieferung gelangen. Das liegt eben am Tone und im Tone, dem Träger des Seelenlebens dessen, der ihn gesungen. Er nimmt seinen Weg wieder direkt zum Herzen, ohne jede Vermittlung, und übt seinen Einfluß auch dann, wenn der Singende und Hörende sich dieses Einflusses nicht bewußt ist. Findet der Ton bei seiner nicht abzuweisenden Aufnahme auch Verständnis für seinen Inhalt, so wird seine Einwirkung gesteigert; fehlt ersteres, so wird letztere dadurch nicht gänzlich aufgehoben. Dieser unter allen Umständen erfolgende Einfluß des Tones nötigt zu strenger Wachsamkeit bei der Wahl der Tonstücke. Man möge nicht außer acht lassen, daß ein gesungener Siegwart schädlicher wirkt als ein gelesener, und daß schlechte Musikalien ärgere Giftphiolen sind als schlechte Romane. Ein oft und gern gesungenes Lied dringt ein in Herz und Gemüt und schafft sich darin einen nicht leicht zu verdrängenden Platz. Nach seiner Weise stimmt es die Saiten des Herzens. Wird dadurch das Herz erfüllt mit edlen, heiligen Gedanken und Empfindungen, wohl ihm; es kann aber auch anders sein. Darum wenden wir unsere Aufmerksamkeit zunächst auf solche Gesänge, mit denen wir unter allen Umständen gut beraten sind: auf den Choral und das edle Volkslied.

Der geistliche Gesang, Ausdruck und Träger heiliger Gefühle und frommer Erregungen aus den lebendigsten Zeiten der Kirche, ist dazu berufen, fromme Empfindungen in Sängern und Hörern zu beleben, sowie gemeinschaftliches und gleichzeitiges Bekenntnis der ganzen Gemeinde vor Gott zu ermöglichen. Von den

ältesten Zeiten der Götterfeste bis zu den Gottesdiensten in unsern Tagen hat der Gesang diese hervorragende Stellung stets behauptet. Chaldäer, Phönizier, Ägypter, Griechen, Römer, Gallier, Germanen und die nordischen Völkerschaften hatten ihre Gottesdienstgesänge.

Das Volkslied erhält seine hohe Bedeutung nicht durch seinen Kunstwert — dieser ist oft ein sehr geringer — sondern durch die Art seines Inhalts. Der Inhalt des Volksliedes ist aber kein anderer, als das Volksleben in seinen Wechselfällen aller Art, in seinen Stimmungen und Gemütsrichtungen. Darum haben Zeiten, welche das Volk zu starkem Gemütsanteil erregten, besonders viele Volkslieder geschaffen; darum haben die Volkslieder der verschiedenen Nationen einen der Eigentümlichkeit der letzteren entsprechenden, scharf ausgeprägten Charakter. Es gewährt ein großes Interesse, der Völker Stimme im Liede aufzusuchen und am Schlusse dieser Untersuchung zur Freude darüber zu gelangen, daß das deutsche Volk das liederkräftigste und liederreichste der Erde ist.

Choral und Volkslied verkünden deutlich und vernehmbar die Volksstimmung in christlich religiöser und nationaler Beziehung. Und was diese herrlichen Gesänge enthalten, können sie auch geben. Zur Gewinnung der erhabensten Güter in Kirche, Familie und Staat können Choral und Volkslied nicht entbehrt werden. Hieraus und aus den vorhergegangenen Ausführungen überhaupt ergiebt sich, wie notwendig, ja unentbehrlich der Gesangunterricht in unseren Schulen, den hohen und niedern, ist, und welcher Stoff als der wichtigste und nicht zu umgehende bezeichnet werden muß.

Was Plato von der pädagogischen Bedeutung des Gesanges gesagt hat, gilt noch heute. Er erkennt im Gesange eins der hervorragendsten Mittel zur Erziehung. Poesie, von höchster Bedeutung für Entwicklung der Gesinnung und des Verstandes, wird, wenn möglich, von der Tonkunst noch übertroffen: diese wirkt mit unbeschränkter Kraft auf das Gemüt. Wegen der Macht dieser Kunst warnt Plato vor dem Mißbrauch derselben, weil der Zögling, den sie erfasse, je nach ihrem Charakter gut oder schlecht werde.

Durch den Unterricht sollen Begriffe nach zwei Seiten, der intellektuellen und der ästhetischen, Eigentum der Kinder werden. Die verstandesmäßige Seite des Begriffs vermittelt der Unterricht; mit der Gefühlsseite desselben ists nicht so. Diese kann der Unter-

richt entweder nur teilweise oder gar nicht vermitteln. So z. B. ist der Unterricht imstande, den Begriff „Lob Gottes“ durch die Geschichte von der Errettung Israels aus der Hand der verfolgenden Ägypter (Schilfmeer) klar zu machen. Die Kinder erkennen hier, was Lob ist, und sie werden bei einer ähnlichen Geschichte den erkannten Begriff wieder finden. Allein eins erreichen sie nicht: die eigentümliche Art, wie das Gefühl im Augenblicke des Lobes erregt ist. Erst dann, wenn sie in einem ähnlichen Falle zum Lobe Gottes getrieben worden sind, haben sie den Vollbesitz des Begriffes erlangt. So kann der Mut des Kriegers an einer Geschichte klar gelegt werden; aber das stürmisch erregte Drängen des Herzens zu entscheidender That, das eigentlich der Mut ist, fühlen sie dadurch nicht. Diese Seite der Begriffe kann die Schule nicht geben; denn sie ist außer stande, die Kinder in die betreffende Situation zu versetzen. Sollen aber Begriffe Leben schaffen und den Willen beherrschen, so müssen sie im Verstande und Gefühle wurzeln. Letzteres erlangen wir durch die Musik; denn sie ist die Sprache des Gefühls. Mit dem Liede — „Lobe den Herren, o meine Seele“ — gelangt der Schüler zum Gefühle des Lobes, und mit dem Liede — „Was blasen die Trompeten“ zur Anschauung und zum Nachempfinden des Mutes eines Kriegers. So werden die Begriffe völliges Eigentum des Schülers; sie gehen in Fleisch und Blut über.

Der Gesangunterricht ist nach seinem Inhalte, nach seiner Wirkung und nach seiner pädagogischen Bedeutung eines der ersten Unterrichtsfächer der Schule. Seine hohe Bedeutung für Erweckung religiösen Lebens bringt ihn in die engste Beziehung mit dem Religionsunterrichte, in eine Beziehung, wie sie sonst kein Unterrichtsgegenstand zu diesem hat. Deshalb muß er folgerichtig unmittelbar nach dem Religionsunterrichte seinen Platz erhalten. Jeder andern Anordnung liegt zu Grunde Erhebung der Aufgabe dieses Lebens über die, welche uns zum Himmelsbürger erziehen sollen.

32. Zweck und Methode des Turnens.

B. Meyer: Aus der ästhetischen Pädagogik. S. 91 ff. Berlin 1873.

Als das Salz der Pädagogik bethätigt sich die Musik dadurch, daß sie in eigentümlicher, enger Beziehung zu den körperlichen Formen, dem Gegenstande der bildenden Künste, auftritt, und zwar da, wo die natürlichen Formen selber, nicht ihre Nachahmungen oder Nachbildungen, Stoff künstlerischen Thuns und Gestaltens, Mittel zur Darstellung künstlerischer Ideen werden: die Musik als die vollendetste rhythmische Kunst begleitet und belebt gewisse Übungen des menschlichen Körpers, die auf der einen Seite eben so sehr der Kunst angehören, wie sie auf der andern im Dienste der Pädagogik stehen.

Da es sich hier durchweg um Bewegungen handelt, so kommen zwei Seiten der Sache in Betracht: das Zeitmaß und die Erscheinung der Bewegung, oder Rhythmus und schöne Form, ein musikalisches und ein bildnerisches Element.

Daß der Körper auch nach der Wartung und Pflege in der frühesten Kindheit, wo das Individuum noch nicht für seine leiblichen Bedürfnisse eintreten kann, der erzieherischen Sorgfalt bedarf, ist von jeher anerkannt und in früheren Zeiten gründlicher beachtet worden als jetzt. Plato vergleicht Leib und Seele zweien Pferden, die nebeneinander eingespannt sind, und die man beide in gleicher Weise führen und zügeln muß. Montaigne trifft das Wesen der Sache, wenn er sagt: „Ich will, daß äußerer Anstand und ein gefälliges Wesen zugleich mit der Seele sich bilde. Es ist nicht eine Seele, nicht ein Körper, den man erzieht, sondern ein Mensch. Aus dem dürfen wir keine zwei machen.“

Diese körperliche Ausbildung nimmt in unserer Zeit, obwohl in mancher Hinsicht erfreuliche Fortschritte gemacht sind, noch lange nicht die Stellung und Bedeutung ein, die ihr gebührt, und die ihr bei den Griechen, aber bei ihnen auch fast allein, eingeräumt war; bei allen späteren Kulturvölkern ist, wenn auch gegen die Mittel und Resultate der körperlichen Pädagogik nichts einzuwenden wäre, doch immer nur ein kleiner bevorzugter Teil der Gesellschaft, nicht gleichmäßig die ganze Nation der Segnungen systematischer Körperpflege teilhaftig geworden. In letzterer Hinsicht ist bei uns

viel geschehen, den Griechen gegenüber aber sind wir noch Anfänger; denn bei uns schlummert noch tief dasjenige, was nach vernünftigen Grundsätzen der körperlichen Ausbildung Antrieb und Regel geben müßte, das ästhetische Element.

„Der Mensch bilde sich in allem schön", also doch vor allen Dingen in Bezug auf denjenigen Teil seiner Existenz, an dem die Schönheit im gewöhnlichen Sinne des Wortes am deutlichsten zur Erscheinung gelangt, seinen Körper. Die Grundlinien seiner leiblichen Erscheinung zu verändern, steht freilich in niemandes Macht. Etwas anderes aber ist es mit den bewegten Linien des Körpers. Unser Leib ist ein vielfältig gegliedertes Gebilde, zur Bewegung angelegt; nur selten befindet er sich in Ruhe, und selbst diese ist doch immer erst das Resultat einer Bewegung. Stetig ändert sich also der Anblick, den unser Körper gewährt, und in jeder neuen Ansicht bieten die veränderten Umrisse ein neues eigentümliches Interesse dar.

Daß die bewegten Linien unserer Gestalt, die Bewegungen selbst und ihre Ergebnisse schön sind, das haben wir vollständig in unserer Gewalt, wenngleich es manchmal viel Mühe und beharrliche Übung erfordern mag, um es dahin zu bringen, dieser Schönheit in jedem Falle vollkommen oder auch nur einigermaßen sicher zu sein. Denn nur in erstaunlich seltenen Fällen giebt die Natur selbst uns Anmut und Feinheit der Bewegungen von Hause aus mit auf den Lebensweg, und auch dann schwerlich anders als teilweise; im allgemeinen muß die Kunst der angemessenen, vorwurfsfreien, ja einnehmenden Bewegung gelernt — und also auch gelehrt werden; d. h. nicht im gewöhnlichen Sinne, wie irgend ein anderer Unterrichtsgegenstand, sondern vielmehr, da sie mehr eine natürliche, stetige Wirkung des immer und selbst unbewußterweise darauf bedachten Willens sein soll, als ein Wissen, das einmal angeeignet nur im Notfall hervorgesucht und angewendet wird, sie muß anerzogen werden, damit sie zur anderen Natur wird.

Dadurch wird das keineswegs ausgeschlossen oder abgewiesen, daß die körperlichen Übungen als Ganzes oder in ihren einzelnen Gattungen Gegenstand ganz besonderer Unterrichts- und Übungsstunden werden können und müssen; sondern es liegt darin nur, daß das nicht ausreicht, daß mit der Unterweisung und Einübung

noch nicht alles Nötige gethan ist, sondern daß die Erziehung zur Schönheit, da sie ja wie die Erziehung zur Sittlichkeit einen Zustand oder treffender eine Disposition zu erzeugen hat, gleich dieser nur bei beständiger Überwachung, Anleitung und Ermahnung ihres Zieles einigermaßen gewiß werden kann.

Ich bin hier auf den Einwurf gefaßt, daß die soeben geforderte Schönheit aller Bewegungen nur ein Erfordernis sei, dessen gewisse Menschen, wie Schauspieler, öffentliche Redner und andere, die mit ihrer Persönlichkeit vor dem Publikum zu erscheinen und auf das Publikum zu wirken haben, zu ihrem Berufe bedürfen, nicht mehr und nicht minder als der Tischler etwa der Fertigkeit im Hobeln; im übrigen habe sich darum nur derjenige zu bekümmern, der Zeit zu solchen „Nebendingen" hat und auf solche „Äußerlichkeiten" Wert legt. Das Vergnügen daran entspringe aus Eitelkeit und Gefallsucht, und das Streben danach führe zu denselben zweifelhaften Tugenden.

In solchen Gemeinplätzen sich zu ergehen, ist billig und bequem, aber eines denkenden Menschen nicht würdig. Der Irrtum lauert hinter jedem Worte. Auch hier verfallen, die solches glauben, in schwere und verderbliche Täuschung. Wenn die Liebhaber solcher Stichworte vor der Inkonsequenz ihres eigenen Denkens und Handelns zurückschreckten, so wäre es gar leicht, die Haltlosigkeit jener Meinung zu erweisen. Denn jeder, indem er bei der Beurteilung anderer diesen sogenannten „Nebendingen" und „Äußerlichkeiten" einen bestimmenden Anteil zugesteht, straft selbst jenen Einwand Lügen und entkräftet seine eigene Einrede.

Indessen liegt hier mehr vor als ein einfacher Widerspruch in sich, der sich übersehen oder wegdisputieren ließe, vielmehr weist die Thatsache selber auf einen Zusammenhang hin, den wir vorher schon, wiewohl ungesucht und absichtslos gestreift haben, den Zusammenhang der körperlichen Übungen mit der sittlichen Erziehung: Die Schönheit der Körperbewegungen hat eine hervorragend sittliche Bedeutung; und deswegen allein ist man auch berechtigt, da, wo nur die sittlichen Qualitäten, der wahre inwendige Mensch, ein Wort mitsprechen sollten, bei dem Urteil über Menschen, dem äußerlichen Gebaren Wert beizulegen. Zwischen dem Affekte der Seele und der Bewegung des Körpers erkennen wir eine innige

Beziehung und Wechselwirkung, die uns über die Wichtigkeit unseres Gegenstandes nicht im Zweifel läßt.

Wie die unwillkürlichen Ausrufe, welche der unvermuteten Empfindung Ausdruck geben, durch eine Art von Reflexbewegung, gleich dem Zucken der Wimper bei Bedrohung des Auges oder dem Husten bei Verunreinigung der Luftwege im Körperlichen, unser aufgerührtes Innere äußerlich wiederspiegeln, so ist auch die Form unserer Bewegungen, im einzelnen von der bewußten Einwirkung unseres Willens meistens unabhängig, ein Reflex dessen, was in unserem Inneren vorgeht. Heftige, leidenschaftliche Affekte bedingen starke, ausschreitende Bewegungen; ängstliche, peinliche Gemütsart schränkt das Maß der Bewegung übermäßig ein und macht sie unbeholfen und beklommen; ein rohes Gemüt und plumpe Sinnesart äußert sich gern in ungeschlachten, brutalen Bewegungen. Das lebendige Wasser modelt die Küste, die es bespült, nach seiner Kraft und im Sinne seiner Strömung: das ist das treffende Analogon dieses Verhältnisses.

Die schöne Bewegung aber muß in sich abgerundet, sie muß einfach, sie muß gemessen sein. Alles Hastige und Ruckweise, Eckige und Kantige, Lahme und Unsichere schließt die Schönheit der Bewegung aus. Besonders aber muß ein edles reines Maß in der schönen Bewegung inne gehalten und erreicht werden. Ausgelassene, gespreizte, breitspurige Bewegungen, wie unterdrückte, eingeengte, zaghafte haben an der Schönheit keinen Teil. Nur eine gesunde Gemütsbeschaffenheit kann daher schöne Bewegungen des Körpers bedingen; — aber auch umgekehrt!

Gehen wir auf das früher gebrauchte Bild zurück: das schäumend brandende Meer reißt das Ufer in Stücken mit sich fort; aber ein starker Damm schlägt seinen kräftigsten Anprall in Fesseln. Wenden wir auch diesen Teil des ausgesponnenen Gleichnisses auf unseren Fall an, so gestaltet sich das Innere zwar als das mächtig flüssige und bestimmende Element im Menschen in der Form der Bewegungen aus; aber die Gewohnheit einer bestimmten äußeren Form von festem, weise zugemessenem Maße weist rückwärts dem Affekte eine Grenze seiner Stärke zu, über die er nicht hinausgehen kann, weil er sich in höherem Grade gar nicht äußern darf. Die Bewegungen, welche wir nicht im erhöhten Zustande lebhaften

Affektes, und die wir in vollkommener besonnener Absicht ausführen, befestigen durch Übung eine Norm, mit der sich bald auch das innere Leben der Leidenschaft in Übereinstimmung setzen muß.

Wir sind wenig geneigt, dieser Rückwirkung des Äußeren auf das Innere eine bedeutende Kraft und erhebliche Wichtigkeit beizumessen, weil wir sie entweder gar nicht beobachten oder sie in schlechtem Sinne sich bethätigen sehen. Die Gewöhnung an Formeln, nicht an Formen, die mit dem Gamaschendienst und dem Bureaukratismus verbunden ist, drängt auch unter allen Umständen in dienstlichen Beziehungen die Wallung des eigenen Inneren unter gemessenem äußeren Anstande zurück, ohne Gewinn für die Sittlichkeit, im Gegenteil. Aber hier ist auch selten die Achtung vor der Autorität, sondern nur die Furcht das Treibende, nicht die Hingabe an ein eigenes hohes Ziel der Vermenschlichung. Wo diese statt hat, da muß auf demselben Wege wahrhaft sittliche Wirkung erzielt werden; die Möglichkeit kräftigen Einflusses überhaupt ist selbst durch den ungünstigen Fall erwiesen, und die Schönheit bildet so hier die Brücke nach dem Sittlichen, wie schon oft.

Die Schönheit der Bewegung, die wir uns stets zu beobachten üben, und die wir nach langer, ernster Anstrengung nie zu verletzen uns gewöhnen, ist ein Damm, den wir der Leidenschaft entgegensetzen, dem verzehrenden Feuer, das unseren Willen und nur zu häufig unser Handeln über das erlaubte Maß hinauszuschreiten drängt.

Feuerbach hat einmal sehr treffend und schön das griechische Profil den Damm genannt, den der Wogenschwall der Leidenschaft nicht zu überfluten vermöge; darum kann für ihn der belvederische Apollo nur zürnen, nicht zornig sein.

Diese feste Schönheitslinie des griechischen Profiles ist aber nur einer der Dämme, die durch unsere Körperlichkeit dem Anprall unseres stürmisch aufwirbelnden Inneren entgegengestellt werden können. Jede bewegte Schönheitslinie unserer Gestalt, jede uns zur anderen Natur gewordene schöne Bewegung ist ein neuer, ungleich kräftigerer Damm und, weil durch eigene Anstrengung erworben, in doppeltem Sinne eine glänzende Errungenschaft zu Gunsten unserer sittlichen Vervollkommnung.

Weit entfernt also davon, daß die strenge Sorge für Schönheit und Wohlanständigkeit jeder unserer Bewegungen als eine eitele Sucht zu gefallen und zu reizen verworfen werden dürfte, suchen wir in einem solchen Streben viel weniger auf andere als auf uns selbst, und zwar in der edelsten und vortrefflichsten Richtung zu wirken. Und wenn dabei für unsere Nebenmenschen etwas Angenehmes, Wohlgefälliges erreicht wird, soll uns daraus ein Vorwurf erwachsen? oder wollen wir uns nicht hierfür von Schiller den rechten Gesichtspunkt, wenn auch mit einer gewissen Bitterkeit, vorzeichnen lassen:

> „Gott nur siehet das Herz.“ — Drum eben, weil Gott nur das Herz sieht,
> Sorge, daß wir doch auch etwas Erträgliches sehn.

Solches Trachten ist in seinem innersten Wesen kein sinnliches, sondern ein geistig sittliches Thun, indem es den Leib als bloßen Stoff tötet, um ihn zum Organ und Bilde des bewohnenden Geistes zu beleben, und indem es den Leib des Einzelnen als einzelnen Stoff tötet, um ihn zum organischen Gliede des Volksganzen in seiner Gesamtbewegung zu erwecken.

Die Barbaren der Bildung, die in der körperlichen Ausbildung Gefahr wittern, bedenken nicht, daß die Schöpfung der Schönheit Pflicht ist, da das Sittengesetz dem Menschen nicht frei stellt, ob er dem Mitmenschen in seiner Erscheinung ein Zerrbild der Menschheit aufzeigen will, oder ein wahres Bild.

„Der Mensch bilde sich in allem schön“; da bilde er denn aber vor allem sich schön; er bilde sich da schön, wo es ihm verstattet ist, ästhetische Ideen in sich zur Darstellung zu bringen; und er lege um so mehr Wert und Gewicht darauf, sein Äußeres zu veredeln und zu verschönern, als er gewiß sein darf, damit zugleich an seiner Sittlichkeit zu arbeiten.

Ich zweifle nicht, daß Sie mir beipflichten werden, wenn ich behaupte, daß die körperliche Erziehung in diesem Sinne bei uns kaum erkannt, geschweige denn geübt wird. Und doch steht es uns gewiß wenig an, in einem Zeitalter, das die geistigen Interessen allenthalben in den Vordergrund schiebt, die körperliche Pädagogik nicht in geistigem Sinne aufzufassen, und zu dulden, daß der menschliche Geist, der allem seinen Stempel aufdrückt, in seinem

eigenen leiblichen Hause nicht so sich einrichte, daß jede Lebensäußerung seiner körperlichen Hülle, seiner edelen, göttlichen Natur wert und würdig sei. Und wenn wir nun zumal sehen, daß die körperliche Pädagogik unmittelbar dem höchsten geistigen Gebiete, dem Ziele aller Pädagogik, dem Sittlichen, dienstbar wird, sollten wir sie da nicht mit allen Kräften in dieser Richtung betreiben und ausbeuten?

Wenden wir uns den Mitteln der ästhetischen körperlichen Pädagogik zu, so haben wir unbedingt die Griechen als unsere Vorbilder und Lehrmeister zu verehren. Sie haben den Begriff und das Wort für die Gesamtheit dieser Mittel geschaffen: es ist die Gymnastik im weitesten Sinne des Wortes. Die Gymnastik ist Bildnerkunst im lebendigen Naturstoffe, Durchbildung der leiblichen Erscheinung zum lebendigen Kunstwerke.

Es lassen sich in dieser Durchbildung drei Stufen unterscheiden, die zugleich im wesentlichen die Verteilung der Übungen auf die Lebensalter andeuten, so zwar, daß die Aufgaben der unteren Stufen auch noch für alle folgenden mitgelten, aber durch die neu hinzutretenden erweitert und vertieft werden.

Die erste Stufe entspricht dem Kindesalter, die zweite dem Knabenalter, die dritte dem Jünglingsalter. — Daß auch für die höheren Lebensstufen die Übungen fortgesetzt werden können und müssen, so wie daß die Bezeichnung der Stufen nach den Entwicklungsstadien der männlichen Individuen die Gymnastik des weiblichen Geschlechtes nicht aus-, sondern einschließt, habe ich kaum nötig zu bemerken.

Die unterste Stufe der Gymnastik betrachtet und behandelt die Übungen als reine Äußerungen des gewöhnlichen Spieltriebes, als harmlose Ergötzungen, die weder auf einen bestimmten einzelnen Zweck noch auf Zuschauer berechnet sind. Das Kind lernt die Kräfte und Fähigkeiten seiner Glieder allmählich kennen und gebrauchen und gewinnt Vertrauen zu seinen natürlichen Mitteln.

Auf der weiteren Stufe tritt die Gymnastik sodann als ernste, zwecksetzende Übung auf, die aus dem Spiele das Geeignete ausscheidet, das sie für ihre besonderen pädagogischen Zwecke verwerten kann und will. Der Knabe entwickelt seine körperlichen Kräfte zur

Fertigkeit und lernt Vertrauen auf seine Kunst, die natürlichen Mittel zu gebrauchen.

Endlich kehrt „die gesättigte Kraft wieder zur Anmut zurück". Es erscheint das Spiel in der prägnanteren, höheren Bedeutung, als Thätigkeit, die mit der Absicht und dem Bewußtsein, daß sie geschaut werde, eine große Entfaltung der gewonnenen Kraft, Gewandtheit und Schönheit künstlerisch anordnet und diesem Schauspiele den gewichtigen Ernst der tieferen Bedeutung verleiht: daß eine Gemeine, ein Volk seine Kraft, seine Fülle und Schönheit sich selbst zeige und darin seiner nationalen Tüchtigkeit sich bewußt werde.

Dieses Aufzeigen muß Kampf sein, aber nicht ernster Kampf, sondern Wettkampf, sei es um den Rivalen zu übertreffen, sei es ihn zu überwinden. Daher Begriff und Name der Agonistik, als der letzten und höchsten Stufe der Gymnastik, deren — wegen der Harmonie der in derselben erreichten Ausbildung — vollendetste und gefeiertste Form bei den Griechen das Pentathlon war, der Wettkampf im Laufen, Springen, Diskosschleudern, Speerwerfen und Ringen.

Beim Wettkampf ist natürlich Gefahr nicht ausgeschlossen, wie zum Teil selbst bei den einfachen Übungen schon nicht; aber rohe Form und bitterer blutiger Ernst bleibt fern, die Gefahr als Regel und als Zweck, wie — in scheußlichster Entartung der Gymnastik — bei den Fechterspielen der Römer und den Stiergefechten der Spanier.

Für den Jüngling wird die Gymnastik nun das Band, welches die Einheit schafft in seinem Wesen, und diese Einheit ist Schönheit. Über alle individuellen Bestimmtheiten und Beschränktheiten durch Abstammung, Lebensverhältnisse und Stand hinaus wird das allgemein Menschliche in ihm als einem würdigen Stück einer tüchtigen Nation und eines schönen Staatslebens gekräftigt. Der Jüngling erlangt die Fähigkeit der freien Disposition über seine körperlichen Kräfte und Geschicklichkeiten, der Wille durchgeistigt die sinnliche Erscheinung durch seine bildende Arbeit, die Gymnastik ist Kunstschöpfung des sinnlichen Daseins geworden.

Es kann mißlich scheinen, an dieser Stelle in nähere Details einzutreten, doch ist es vielleicht nicht ganz überflüssig, Winke über

einzelne Zweige der Gymnastik im Sinne der ästhetischen Pädagogik und mit Rücksicht auf moderne Zeitverhältnisse zu geben.

Das Hauptmittel der ästhetischen Bildung des Körpers ist ohne Frage das Turnen, als Inbegriff aller Übungen der körperlichen Geschicklichkeit.

Aber wie sieht es auf unseren Turnplätzen aus! Ich habe von Ästhetik noch nichts gefunden. Das muß von Grund auf anders werden.

Nicht daß die Bewegung überhaupt, nicht auch daß sie leidlich korrekt und sicher gemacht wird, muß beim Turnunterricht ausschließlich ins Auge gefaßt werden, sondern vor allem muß jede Bewegung so ausgeführt werden, daß sie schön wirkt. Die Schwierigkeit muß vollkommen überwunden, der Widerstand des Körpers unmerklich gemacht, das Unbequemste und Gewagteste selbst so geleistet werden, daß es als eine ungesuchte, natürliche Äußerung inneren Bewegungstriebes, ästhetischer Bewegungslust erscheint. Die einfachsten Bewegungen, in dieser Art bis zur Vollendung geübt, sind für den ganzen Menschen ein größerer Gewinn, als die halsbrechendsten und anstrengendsten Kunststücke mit einiger Sicherheit überwunden, aber unfrei behandelt.

Daß aber die Turnexercitien wirklich ästhetischen Eindruckes fähig sind, kann jeder gymnastische sogenannte Künstler beweisen, der darin allerdings Künstler ist, daß er jede seiner Bewegungen in dem angegebenen Sinne zur Schönheit geläutert und erhoben hat. Dieser Kunst aber sollte bis zu einem gewissen Grade jeder mächtig sein, während jetzt diese Afterkunst, die sich für Geld sehen läßt und allerdings mit Recht ihren Mann der Geringschätzung überantwortet hat, eben deswegen die einzige Form der frei ästhetisch sich aufzeigenden Gymnastik ist, allenfalls von einem Schauturnen bei Turnerfesten oder ähnlichen Gelegenheiten abgesehen.

Auf dieser Stufe hat die Gymnastik für unsere Empfindung — durchaus falsch — ihre ethische Bedeutung verloren; sie erscheint uns nur unter dem Gesichtspunkte der körperlichen Virtuosität. Es liegt auf der Hand, wie schwer die Interessen unserer wirklichen Bildung dadurch geschädigt werden.

Fragen wir nun, welches Turnsystem das richtige sei, das schwedische oder das deutsche, so scheint mir unbedenklich: beide;

versteht sich: in der Hand von Lehrern, die wissen und stets gegenwärtig haben, was sie mit den gymnastischen Übungen erreichen wollen, und die imstande sind, die Mittel zum vorliegenden speciellen und nächsten Zwecke immer passend zu wählen.

Das deutsche Turnen hat einen freieren, ungezwungeneren Charakter und wird daher bei gesunden Naturen zweckmäßig die Grundlage bilden.

Das schwedische dagegen hat in seinen gemessenen Bewegungen unter dem Widerstande des eigenen Körpers oder einer fremden Kraft etwas eigentümlich Festigendes. Unser Leben ist ja auch ein solcher Kampf mit den Hemmungen durch unsere Natur und feindliche Kräfte der Welt. Die Gewöhnung an ruhige Überwindung der feindlichen Gewalten, zunächst auf physischem Gebiete, giebt der Seele eine gewisse Stetigkeit, die als ein wertvolles Erziehungsresultat angesehen werden muß.

Außerdem ist die schwedische Gymnastik sehr geeignet zum Experimentieren mit einzelnen Organen, die aus irgend welchem Grunde besonderer Übung bedürfen, was ja bekanntlich bis zu therapeutischem Gebrauche der in bestimmter Weise umgemodelten Bewegungen in wirklichen Krankheits- und abnormen Bildungsfällen sich erstreckt. Durch solche Übungen wird die Herrschaft des Geistes über den Körper bewußter und sicherer.

Ein ganz unersetzliches Element besitzt dagegen in reicher Entfaltung die deutsche Turnerei: die Frei- und Ordnungsübungen, zur Massenbewegung im Takt ohne Geräte. Auf diese Übungen sollte ein ganz besonderes Gewicht gelegt werden. Denn während die Gerätübungen jeder Art bloß zur Gewandtheit in einem bestimmten Kunststücke führen und durch diese allerdings zur Stärkung bestimmter Organe und zur Beförderung ihrer Verrichtungen dienen, aber an sich nur eben gegebenenfalls als Übung produziert werden können, haben die Frei- und Ordnungsübungen noch neben jenen Vorteilen den Wert, als Lebensformen in häufiger Anwendung ihre Verwertung zu finden.

Die Freiübungen bilden nämlich die Grundlage der gesamten oft speciell sogenannten ästhetischen Gymnastik, welche sich zur Aufgabe stellt, Schönheit und Feinheit, Geschmack und Gewandtheit in alle körperlichen Bewegungen zu bringen, also auch die sogenannten

ritterlichen Übungen, Schwimmen, Fechten, Reiten u. s. w. mit einschließt. Haltung und Bewegung des Körpers, des Kopfes und der Gliedmaßen, angemessene, gefällige Form des Benehmens und Behabens unter verschiedenen äußeren Bedingungen, Unterstützung des persönlichen Auftretens durch ansprechende begleitende und hervorhebende Thätigkeit der dazu berufenen Körperteile, das alles entwickelt sich mit Leichtigkeit aus den Freiübungen heraus und bildet, durch einige aus der Konvenienz der Gesellschaft entnommene Anstandsregeln in der Anwendung geleitet, die Summe weltmännisch gebildeten äußeren Benehmens in feinen gewinnenden Formen.

Das letzterwähnte Moment tritt besonders in der gegenwärtig schnöde vernachlässigten körperlichen Beredsamkeit, der natürlichen, in ihren rohen Anfängen unwillkürlichen und allgemeinen Teilnahme des Körpers an der redenden Bethätigung unseres Geistes, bedeutsam hervor. Unsere öffentlichen Redner haben sich derselben begeben, unsere Schauspieler beinahe auch, und das ist noch der günstigste Fall; denn was sie davon bieten, dient nicht nur nicht, die Wirkung des Wortes zu erhöhen, sondern kann ein ästhetisches Gefühl zur Verzweiflung bringen durch Einförmigkeit und Ungewandtheit.

Die Ordnungsübungen ferner — Massenbewegungen und Rangierübungen — sind für die Erziehung der Nation von der größten Wichtigkeit. Die Unterordnung unter ein allgemeines Kommando, das Operieren gleichzeitig und in gegenseitig bedingter Gemeinschaft mit vielen anderen, die notwendige beständige Vergegenwärtigung der Beziehung des Einzelnen zur Gesamtheit, das alles giebt ein so bewußtes Gefühl der Zusammengehörigkeit, der Wichtigkeit des Einzelnen für das Ganze und der Macht des Ganzen über den Einzelnen, daß nichts das Nationalgefühl besser erwecken und befestigen kann, als gerade solche Übungen, in denen die Allgemeinheit, als übersehbare Masse lebendig, praktisch mit allen ihren Anforderungen und Gesetzen sich dem Geiste offenbart, und ihr Begriff faßbar ins Bewußtsein tritt.

Dann aber gipfelt diese Form der Gymnastik in den militärischen Übungen, in denen das ganze Volk die Ausbildung zum Dienst in den Waffen genießt. Wehrlos sein heißt ehrlos sein, sowohl für den Mann wie für die Nation, und so betrachtet die

körperliche Erziehung es mit Stolz als eine ihrer preiswertesten Aufgaben, die Bürger des Staates an ihrem Teil und zuerst zu dem blutigen Spiele der Waffen vorzubereiten, wenn es gilt, einzutreten für die höchste sittliche Idee, die uns auf Erden bekannt ist, für die Idee des Staates und des Vaterlandes, für Ehre und Freiheit. Durch den Reiz des kriegerischen Zweckes werden die Übungen in diesen Formen einer ungeahnten Veredelung und eines großartigen geistigen Schwunges teilhaftig.

Daß die Einübung des Einzelnen zur kriegerischen Gesamtbewegung in unserer Zeit noch schwer ist, liegt daran, daß wir sonst keine rhythmischen Massenbewegungen kennen. Überblickt man aber, wie die Notwendigkeit und Schwierigkeit der kriegerischen Ausbildung gegenwärtig eine Lebensfrage für die Staaten geworden, so hat man doch wohl die Verpflichtung, dahin zu weisen, woher einzig Hilfe kommen kann: Das Volksheer rekrutiere sich aus einer in militärischen Übungen — auch mit den Waffen — großgezogenen Jugend, die aus der pädagogisch notwendigen und ästhetisch bildenden Gymnastik hervorgeht. Dazu aber ist es unumgänglich notwendig, daß die Gymnastik selbst diese Formen besser pflege und dem empfindlichen Mangel an taktisch geordneten Massenbewegungen im Leben nach Kräften abhelfe.

Aus den Ordnungsübungen kann aber nie Gedeihliches herauskommen, so lange sie ohne Begleitung der Musik vorgenommen werden.

Zu jeder rhythmischen Massenbewegung — auch zu den Freiübungen — muß der Klang musikalischer Instrumente, und seien ihrer noch so wenige und unbedeutende, den Takt angeben. Kommando, Zählen u. s. w. genügt nicht. Das zuckt nicht elektrisch durch den Körper wie die Weise eines zweigliederigen Rhythmus. Aber wenn die Marschmelodie straff und markig in das Ohr dringt, da werden alle Nerven Telegraphendrähte, die die lustigen Tonwellen forttragen, und jeder Muskel hüpft dem Klange nach, daß es eine Freude ist. Scheint es doch, als wenn die Musik die Arbeit des Marschierens selber erleichterte.

Und wenn nun die Weisen munterer und feuriger klingen, da folgt ihnen der leichtbeschwingte Fuß auf ebener Bahn; das Schreiten wird zum Hüpfen, die Richtungslinie der Bewegung windet sich

gefällig in sich selbst zurück, der ganze Körper nimmt teil an der Bewegung — der Marsch wird zum Tanze.

---

33. Der Turnlehrer.

F. L. Jahn und E. Eiselen: Die deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplätze. S. 215 ff. Berlin 1816.

Ein Vorsteher einer Turnanstalt (Turnwart) übernimmt eine hohe Verpflichtung und mag sich zuvor wohl prüfen, ob er dem wichtigen Amte gewachsen ist. Er soll die jugendliche Einfalt hegen und pflegen, daß sie nicht durch frühreife Unzeitigkeit gebrochen werde. Offenbarer als jedem andern entfaltet sich ihm das jugendliche Herz. Der Jugend Gedanken und Gefühle, ihre Wünsche und Neigungen, ihre Gemütsbewegungen und Leidenschaften, die Morgenträume des jungen Lebens bleiben ihm keine Geheimnisse. Er steht der Jugend am nächsten und ist ihr darum zum Bewahrer und Berater verpflichtet, zum Hort und Halt und zum Anwalt ihres künftigen Lebens. Werdende Männer sind seiner Obhut anvertraut, die künftigen Säulen des Staats, die Leuchten der Kirche und die Zierden des Vaterlandes. Keinem augenblicklichen Zeitgeiste darf er frönen, keiner Rücksichtelei auf Verhältnisse der großen Welt, die oft im argen liegt. Wer nicht von Kindlichkeit und Volkstümlichkeit innigst durchdrungen ist, bleibe fern von der Turnwartschaft. Es ist ein heiliges Werk und Wesen.

Einzig nur im Selbstbewußtsein der Pflichterfüllung liegt der Lohn. Später beschleicht einen das Alter, unter dem Tummeln der Jugend. Auch in den bösesten Zeitläuften bewahren sich Glaube, Liebe und Hoffnung, wenn man schaut, wie sich im Nachwuchs des Volks das Vaterland verjüngt. Vom Schein muß der Turnlehrer abstehen, für die Außenwelt kann jeder Gaukler besser prunken. Unter allen Lehrern der Jugend hat ein Turnlehrer den schwersten Stand. Bei andern Lehrern beruht das Geschäft auf Wissen und Wissenschaft, in denen beim allstündlichen und alltäglichen Betreiben von Zeit zu Zeit weitere Fortschritte zu machen sind. Des Turnlehrers Wirken ist unzertrennlich vom Kennen und Können. Ein andrer Lehrer wird dem größten Teile seiner Schüler immer vorausbleiben; einen Turnlehrer müssen aber die Knaben und Jünglinge

bald in den Turnübungen einholen und können ihn dann leicht übertreffen.

Dennoch muß ein Turnlehrer bemüht sein, sich in den Turnübungen so viel Fertigkeit zu erwerben und zu erhalten — als seine Leibesbeschaffenheit erlaubt. Nur eigenes Selbstversuchthaben und Erproben geben ihm einen deutlichen und klaren Begriff von der einzelnen Bewegung und Übung, und von den Wirkungen, so sie hervorbringen. Dabei muß er sich sehr hüten und sorgfältig in acht nehmen, daß er den kleinern Turnern kein Bild der Lächerlichkeit und auffallender Ungeschicklichkeit giebt. Größere ehren schon den guten Willen und das mühevolle Bestreben. Geht ihm auch die Erwerbung einzelner Turnfertigkeiten nicht von statten, so muß er doch in alle Teile der Turnkunst eindringen, und in den Geist des Turnwesens. Die Turnschüler müssen den Turnlehrer als Mann von gleichmäßiger Bildung und Volkstümlichkeit achten können, der Zeit und Welt kennt und das Urbild, wonach zu streben ist; sonst wird er bei aller turnerischen Fertigkeit ihnen nur wie ein Faselhans und Künstemacher vorkommen.

Ein Turnlehrer muß:

1. der Jugend kein böses Beispiel geben, weder auf noch außer dem Turnplatze;
2. sich während der Turnzeit aller solcher Genüsse enthalten, die der Jugend nicht geziemen;
3. sich nicht vornehmthuerisch und aufthuerisch gebärden, sondern stets leutselig sein und bleiben;
4. nicht zu spät auf den Turnplatz kommen, sondern womöglich immer mit den Frühesten dasein;
5. als Gesetzbewahrer die Gesetze zuerst halten und sich nicht hoffärtig davon ausnehmen, sondern der strengste Richter gegen sich selbst sein;
6. es nicht allen Turnern zuvor- oder gleichthun wollen, sondern sich still und bescheiden, ohne Lärm und Geschrei einturnen;
7. die Gespräche der Jugend so leiten, daß sie lehrreich und unterhaltend werden und in Wort und Werk keinen Anstoßen geben;
8. auch den Schein von Schulsteifheit vermeiden und in

seinem Betragen und Benehmen freundschaftlich mit Ernst und herzlich mit Würde sein;

9. es deutlich an den Tag legen, daß er von der Wichtigkeit der Sache begeistert ist, und nicht von feiler Selbstsucht und schnöder Eitelkeit getrieben wird;

10. mit seinen Schülern, Zöglingen und Anvertrauten zu leben verstehen und umzugehen wissen, daß sie ihn als Menschen lieben und als Mann achten;

11. die versteckten Eigentümlichkeiten auffinden, die keimenden Tugenden pflegen und die hervorgesprossenen volkstümlich ausbilden;

12. als der ältere Freund, Ordner, Schiedsrichter, Ratgeber und Warner unter den Turnern walten.

---

34. Encyklopädische Zusammenfassung des gesamten Unterrichts auf der Schule.

R. H. Hiecke: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. S. 248 ff. Leipzig 1842.

Wie sich die philosophische Sprachlehre zu den gesamten vielfachen sprachlichen Schulstudien verhält, ähnlich würde sich eine Encyklopädie der gesamten Schulwissenschaften zu diesem noch größeren und umfassenderen Kreise verhalten. Meines Wissens fehlt sie in allen Lektionsplänen. Und doch gebricht es damit an dem eigentlichen Abschluß des ganzen Gymnasialunterrichts! Doch würde gerade diese Lektion am meisten geeignet sein, von der Schule zur Universität überzuleiten, indem das ganze in einem Zeitraum von neun bis zehn Jahren erworbene Wissen in seinen wesentlichen Punkten nochmals wiederholt und in einen ihm gemäßen Zusammenhang gebracht würde. Auch schlösse sich hieran am schicklichsten eine allgemeine vorläufige Belehrung über Inhalt und Aufgabe der wichtigsten Disciplinen der einzelnen Fakultäten der Universität. Wenn es durchweg darauf ankommt, in möglichst heuristischer Methode einen wissenschaftlichen Erwerb herbeizuführen, ferner diesen Erwerb aus der anfänglichen Aggregatform mehr und mehr zu der höheren Form inneren Zusammenhangs sich erheben zu lassen, so ergiebt sich ganz von selbst die Notwendigkeit der geforderten Er-

gänzung als des Abschlusses und Gipfels der theoretischen Bildung. Und von wie tiefer und nachhaltiger sittlicher Wirkung müßte diese Lektion sein, in welcher sich der Schüler zum Schluß seiner Schullaufbahn eine Gesamtrechenschaft über dies Vielfache, das er getrieben und gelernt, zu geben veranlaßt und angeleitet würde! Könnte er eine inhaltsvollere Mitgift für die Universitätszeit erhalten?

Ausführliche Angabe der Litteratur

über

sämtliche Disciplinen der Pädagogik

mit

vorwiegender Berücksichtigung des letzten Jahrzehnts.

Litteratur.

I. Geschichte der Pädagogik.

L. Strümpell: Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Braunschweig 1843.

H. Heppe: Das Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform im sechzehnten Jahrhundert. Marburg 1860.

Evang. Schulordnungen des 16., 17. und 18. Jahrhunderts, herausg. von R. Vormbaum. Gütersloh 1864.

J. L. Ussing: Darstellung des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei den Griechen und Römern. Altona 1870.

J. S. H. Harleß: Abriß der Erziehungslehre. Gütersloh 1874.

A. Vogel: Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft. Nach den Quellen dargestellt. Gütersloh 1877.

L. Grasberger: Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum. Würzburg 1881. 30 M.

H. J. Kümmel: Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit. Leipzig 1882. 8,40 M.

S. Heegaard: Über Erziehung. Eine Darstellung der Pädagogik und ihrer Geschichte. Gütersloh 1884. 9 M.

F. A. Specht: Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts. Stuttgart 1884. 8 M.

J. L. Ussing: Erziehung und Jugendunterricht bei den Griechen und Römern. Berlin 1885. 2 M.

B. Straßburger: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bei den Israeliten. Stuttgart 1885. 5 M.

F. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Leipzig 1885. 16 M.

A. Scholtze: Die Anfänge des deutschen Schulwesens. Frankenberg i. S. 1886. 40 Pfg.

F. Breznik: Erziehung und Unterricht bei den Griechen. Wien 1886. 1 M.

— — Erziehung und Unterricht bei den Römern zur Zeit der Könige und des Freistaates. Wien 1886. 70 Pfg.

H. **Schiller**: Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Leipzig 1887. 6 M.
O. **Fischer**: Leben, Schriften und Bedeutung der wichtigsten Pädagogen bis zum Tode Pestalozzis. Gütersloh 1889. 3 M.
K. **Kehrbach**: Monumenta Germaniae paedagogica. Schulordnungen, Schulbücher und pädagogische Miscellaneen aus den Ländern deutscher Zunge. Berlin 1889. (127 M.)
K. v. **Raumer**: Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. 6. Aufl. Gütersloh 1891. 26 M.
K. **Schmidt**: Geschichte der Pädagogik. Köthen 1891.
K. A. **Schmidt**: Geschichte der Erziehung. Stuttgart 1891.

II. Systematische oder wissenschaftliche Pädagogik.

J. F. **Herbart**: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Göttingen 1806.
F. H. C. **Schwarz**: Erziehungslehre. 2. Aufl. Leipzig 1829.
Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht von G. Thaulow. Kiel 1835.
W. **Braubach**: Fundamentallehre der Pädagogik oder Begründung derselben zu einer strengen Wissenschaft. Gießen 1841.
J. F. **Herbart**: Umriß pädagogischer Vorlesungen. 2. Aufl. Göttingen 1841.
G. **Thaulow**: Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft. Oder Einleitung in die Philosophie der Pädagogik. Berlin 1845.
F. **Schleiermacher**: Erziehungslehre. Berlin 1849.
K. **Schmidt**: Gymnasial-Pädagogik. Köthen 1857.
G. **Thaulow**: Gymnasial-Pädagogik. Kiel 1858.
X. **Schmid aus Schwarzenberg**: Philosophische Pädagogik im Umriß. Erlangen 1858.
K. L. **Roth**: Gymnasial-Pädagogik. 2. Aufl. Stuttgart 1874.
C. **Hirzel**: Vorlesungen über Gymnasial-Pädagogik. Tübingen 1876.
F. E. **Beneke**: Erziehungs- und Unterrichtslehre. 4. Aufl. Berlin 1876.
A. **Vogel**: Ist die Pädagogik eine Wissenschaft? Gütersloh 1877.
K. W. **Piderit**: Zur Gymnasialpädagogik. Gütersloh 1877.
C. F. v. **Nägelsbach**: Gymnasial-Pädagogik. 3. Aufl. Erlangen 1879.
A. **Bain**: Erziehung als Wissenschaft. Leipzig 1880. 8 M.
A. **Vogel**: Systematische Encyklopädie der Pädagogik. Eisenach 1881. 4 M.
Schwarz und Curtman: Lehrbuch der Erziehung. 8. Aufl. Leipzig 1882. 10 M.
C. **Palmer**: Evangelische Pädagogik. 5. Aufl. Stuttgart 1882. 8,60 M.
G. v. **Zeschwitz**: Lehrbuch der Pädagogik. Leipzig 1882. 4,80 M.
F. W. **Fricke**: Erziehungs- und Unterrichtslehre. Mannheim 1882. 9 M.
E. **Schultz**: Über das teleologische Fundamentalprincip der allgemeinen Pädagogik. 2. Aufl. Mülhausen i. E. 1883. 1,60 M.
M. **Möller**: Die Grundwissenschaften der Pädagogik. Vom Standpunkte der neueren Naturwissenschaft aus beantwortet. Leipzig 1883. 1,50 M.

H. Jacoby: Allgemeine Pädagogik auf Grund der christlichen Ethik. Gotha 1883. 5 M.

T. Waitz: Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. 3. Aufl. Braunschweig 1883. 10 M.

T. Ziller: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1884. 8 M.

— — Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1884. 6 M.

A. Vogel: Systematische Darstellung der Pädagogik J. H. Pestalozzis. Hannover 1886. 3,80 M.

G. Baur: Grundzüge der Erziehungslehre. 4. Aufl. Gießen 1887. 6 M.

H. Kern: Grundriß der Pädagogik. 4. Aufl. Berlin 1887. 6 M.

K. A. Schmid: Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Leipzig 1888. (182 M.)

F. Leutz: Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung der psychologischen Grundlagen. Tauberbischofsheim 1888. 11,30 M.

H. Spencer: Die Erziehung in geistiger, leiblicher und sittlicher Hinsicht. 3. Aufl. Jena 1888. 3 M.

F. Sander: Lexikon der Pädagogik. 2. Aufl. Breslau 1889. 6 M.

A. Vogel: Die philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Systeme der Pädagogik. 2. Aufl. Langensalza 1889. 2,70 M.

W. Schrader: Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 5. Aufl. Berlin 1889. 10,50 M.

W. Pätzold: Die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft und ihre praktischen Konsequenzen. Bremen 1890. 1,20 M.

H. Schiller: Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. Leipzig 1890. 10 M.

C. Nohl: Pädagogik für höhere Lehranstalten. Gera 1890. 13,80 M.

K. Richter: Pädagogische Bibliothek. Eine Sammlung der wichtigsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit. Leipzig 1891.

G. Fröhlich: Die Klassiker der Pädagogik. Langensalza 1891.

G. A. Lindner: Pädagogische Klassiker. Wien 1891.

B. Schulz, J. Gansen und **A. Keller:** Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit. Paderborn 1891.

F. Mann: Bibliothek pädagogischer Klassiker. Langensalza 1891.

III. Psychologie.

F. Fauth: Die wichtigsten Schulfragen auf dem Boden der Psychologie erörtert. Gütersloh 1878.

L. Strümpell: Psychologische Pädagogik. Leipzig 1880. 5,40 M.

G. Heß: Abriß der empirischen Psychologie. Gütersloh 1881. 2,50 M.

M. Lazarus: Das Leben der Seele. 2. Aufl. Berlin 1882. 7,50 M.

J. F. Herbart: Lehrbuch zur Psychologie. 3. Aufl. Hamburg 1882. 2 M.

H. **Lotze**: Grundzüge der Psychologie. 3. Aufl. Leipzig 1884. 1,70 M.
M. **Drbal**: Lehrbuch der empirischen Psychologie. 4. Aufl. Wien 1884. 4 M.
H. **Siebeck**: Geschichte der Psychologie. Gotha 1884. 17 M.
L. **Strümpell**: Grundriß der Psychologie. Leipzig 1884. 4,20 M.
E. **Reich**: Die Geschichte der Seele, die Hygieine und die Civilisation. Minden 1884. 10 M.
J. W. **Nahalowsky**: Das Gefühlsleben. 2. Aufl. Leipzig 1884. 3,60 M.
R. **Wahle**: Gehirn und Bewußtsein. Wien 1884. 2,40 M.
A. **Walsemann**: Das Interesse. Hannover 1884. 1,20 M.
H. **Ebbinghaus**: Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Leipzig 1884. 4 M.
W. **Volkmar v. Volkmann**: Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkt des Realismus und nach genetischer Methode. Köthen 1884. 22 M.
B. **Maaß**: Die Psychologie in ihrer Anwendung auf die Schulpraxis. 3. Aufl. Breslau 1885. 80 Pfg.
H. **Spitta**: Einleitung in die Psychologie als Wissenschaft. Freiburg 1886. 3,60 M.
H. **Höffding**: Psychologie in Umrissen und auf Grundlagen der Erfahrung. Leipzig 1887. 8 M.
K. **Kiefer**: Die Natur des Kindes hinsichtlich seiner sittlichen und intellektuellen Anlage. Leipzig 1888. 60 Pfg.
E. **Martig**: Anschauungs-Psychologie mit Anwendung auf die Erziehung. Bern 1888. 3 M.
A. **Fauth**: Das Gedächtnis. Gütersloh 1888. 4,80 M.
L. **Ballauf**: Die Grundlehren der Psychologie und ihre Anwendung auf die Lehre von der Erkenntnis. 2. Aufl. Köthen 1889. 5 M.
G. K. **Uphues**: Über die Erinnerung. Leipzig 1889. 2,60 M.
G. A. **Lindner**: Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft. 9. Aufl. Wien 1889. 3,20 M.
G. F. **Pfisterer**: Pädagogische Psychologie 2. Aufl. Gütersloh 1889. 6 M.
K. **Lange**: Über Apperception. 3. Aufl. Plauen 1889. 2,80 M.
W. **Enoch**: Der Begriff der Wahrnehmung. Hamburg 1890. 2 M.
L. **Strümpell**: Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Leipzig 1890. 3,60 M.
K. **Kronau**: Kurzgefaßte Logik und Psychologie. Leipzig 1890. 5 M.
T. **Ziehen**: Leitfaden der physiologischen Psychologie. Jena 1891. 4 M.
F. C. **Pötter**: Psychologie. (3. Teil des Philosoph. Repetitoriums, herausg. von A. Vogel.) Gütersloh 1891. 1,80 M.
F. W. **Dörpfeld**: Denken und Gedächtnis. 4. Aufl. Gütersloh 1891. 3 M.

IV. Allgemeines.

1. Gymnasium und Realschule, Didaktik, Methodik u. s. w.

F. A. W. **Diesterweg**: Über Erziehung im allgemeinen und Schulerziehung im besonderen. Gütersloh 1820.

J. H. Deinhardt: Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Hamburg 1837.
Mager: Die deutsche Bürgerschule. Stuttgart 1840.
Scheibert: Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848.
K. A. J. Lattmann: Über die Frage der Konzentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium. Göttingen 1860.
Kreißig: Ein Wort zur Realschulfrage. Kassel 1870.
R. Strack: Die moderne Schule den bedenklichen Erscheinungen der Zeit gegenüber. Gütersloh 1873.
Krumme: Die eigentliche höhere Bürgerschule. Barmen 1873.
J. Ostendorf: Das höhere Schulwesen unseres Staats. Düsseldorf 1873.
B. Meyer: Aus der ästhetischen Pädagogik. Berlin 1873.
E. Laas: Gymnasium und Realschule. Berlin 1875.
Alexi: Das höhere Unterrichtswesen in Preußen. Gütersloh 1877.
H. Schiller: Über die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt. Gießen 1877.
L. Vieweger: Die einheitliche höhere Unterrichtsanstalt. Cleve 1877.
Ed. Krüger: Für und wider die moderne Erziehungslehre. Gütersloh 1879.
W. Armstroff: Die Vorschulen zu den höheren Lehranstalten. Duisburg 1880. 50 Pfg.
H. Isaac: Wirklichkeit und Idealismus in der Realschule. Berlin 1880. 60 Pfg.
R. v. Muth: Das methodische Seminar. Wien 1880. 80 Pfg.
A. Gasser: Über die Gesundheitspflege der Schüler. Wiesbaden 1881. 1,60 M.
A. P. Largiadèr: Zur Schulbankfrage. Straßburg 1881. 40 Pfg.
G. Glogau: Ziel und Wesen der humanistischen Bildung. Zürich 1881. 1 M.
R. Lindemann: Herder und die Realschule unserer Zeit. Löbau 1881. 1,25 M.
J. Rappold: Unser Gymnasium. Erwägungen und Vorschläge zu Methode und Lehrplan. Wien 1881. 2,40 M.
W. Tiling: Von dem Rechte und Werte der Gymnasialbildung. Riga 1881. 1,40 M.
B. Schwalbe: Zur Realschulfrage. Berlin 1881. 1 M.
O. Steinbart: Unsere Abiturienten. Berlin 1881. 1,30 M.
E. A. Richter: Die Abiturienten der Realschulen 1. Ordnungen und Gymnasien in Preußen vor dem Forum der Statistik. 2. Aufl. Altenburg 1881. 1,30 M.
O. Waldeck: Grundzüge der wissenschaftlichen Pädagogik und das akademische Seminar. Leipzig 1881. 1 M.
R. Hofmann: Die praktische Vorbildung zum höheren Schulamt auf der Universität. Leipzig 1881. 1,20 M.
Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen. Leipzig 1881. 1,50 M.
H. Griesbach: Über die allgemeine Bildung auf Gymnasien und Realschulen und über die Notwendigkeit der Gleichberechtigung beider Lehranstalten. Ludwigslust 1881. 1,50 M.

L. Nohl: Unsere geistige Bildung. Leipzig 1881. 1,50 M.
H. A. Bayer: Über den Einfluß des öffentlichen Lebens auf die Erziehung der Jugend. Hamburg 1881. 50 Pfg.
F. Hollmann: Über nationale Erziehung. Dorpat 1882. 60 Pfg.
L. Pfeil: Unser höheres Schulwesen ist schwer krank. Breslau 1882. 50 Pfg.
F. W. Pflüger: Human- und Realgymnasium. Chemnitz 1882. 1,20 M.
H. Seeger: Die Realschulfrage. Güstrow 1882. 50 Pfg.
Steinmeyer: Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen. Kreuzberg 1882. 1 M.
O. Frick: Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Halle 1882. 1,20 M.
A. J. Reisacker: Gymnasium und Realschule. Berlin 1882. 1 M.
K. Schmelzer: Vom höheren Schulwesen. Essen 1882. 75 Pfg.
Schmeding: Zur Frage der formalen Bildung. 2. Aufl. Duisburg 1882. 75 Pfg.
F. E. Scherfig: Der psychische Wert des Einzel- und des Klassenunterrichtes. Leipzig 1882. 1 M.
K. Biedermann: Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule. 2. Aufl. Leipzig 1883. 2 M.
C. Sägert: Pädagogisch-didaktische Erläuterungen zur Frage des höheren Schulwesens. Schleswig 1883. 1,50 M.
W. Vollhering: Das höhere Schulwesen Deutschlands vom Gesichtspunkte des nationalen Bedürfnisses. 2. Aufl. Leipzig 1883. 1 M.
N. F.: Die Irrwege der Gymnasiallehrmethode. Wien 1883. 80 Pfg.
G. Neudecker: Die eigentliche Hauptfrage im gegenwärtigen Mittelschulstreit. Würzburg 1883. 50 Pfg.
O. Schlemm: Über gymnasiale Erziehung. Chemnitz 1883. 1 M.
J. Christinger: Mens sana in corpore sano. Frauenfeld 1883. 2,40 M.
B. Schlegel: Über die gegenwärtige Krisis im höheren Schulwesen Deutschlands. Waren 1883. 50 Pfg.
G. Wendt: Die Gymnasien und die öffentliche Meinung. 2. Aufl. Karlsruhe 1883. 80 Pfg.
Schermann: Zur Frage: Heranbildung der Lehrer des höheren Schulamtes. Tübingen 1883. 60 Pfg.
K. W. Meyer: Die Pflege des Idealen auf unsern höheren Schulen. Berlin 1884. 1 M.
C. Dillmann: Das Realgymnasium. 2. Aufl. Stuttgart 1884. 2 M.
E. Knape: Gymnasium und Realgymnasium. Ratibor 1884. 50 Pfg.
H. Seeger: Realgymnasium oder Oberrealschule? Wismar 1884. 1,20 M.
T. Schmeding: Die klassische Bildung in der Gegenwart. Berlin 1884. 3 M.
A. v. Soden: Die Einflüsse unseres Gymnasiums auf die Jugendbildung. 2. Aufl. Tübingen 1884. 2,40 M.
G. Uhlig: Die Stundenpläne für Gymnasien, Realgymnasien und lateinlose

Realschulen in den bedeutendsten Staaten Deutschlands. Heidelberg 1884. 80 Pfg.

T. **Brückner:** Die wissenschaftliche Vertiefung der Unterrichtsmethode auf dem Gymnasium. Fürstenwalde 1884. 2 M.

K. W. **Meyer:** Die moderne Berechtigungsjagd auf unsern höheren Schulen. Hannover 1885. 2 M.

K. **Kühn:** Die Einheitsschule, eine Forderung des praktischen Lebens. Bielefeld 1885. 50 Pfg.

E. **Scherfig:** Der Begriff der Bildung nach seinen psychischen Momenten und pädagogischen Konsequenzen. Leipzig 1885. 1 M.

T. **Schönborn:** Das höhere Unterrichtswesen in der Gegenwart. Berlin 1885. 1 M.

Steinmeyer: Halbbildung und Gymnasium. Grünberg 1886. 60 Pfg.

B. **Förster:** Über nationale Erziehung. 2. Aufl. Leipzig 1886. 1 M.

B. **Holst:** Die Individualisierung beim Unterricht in den Knaben-Gymnasien. Riga 1886. 80 Pfg.

A. **Florin:** Die Methodik der Gesamtschule. 2. Aufl. Zürich 1886. 1 M.

E. **Brand:** Aus der Werkstatt des Unterrichts. Bielitz 1886. 50 Pfg.

A. **Reinstein:** Die Frage im Unterricht. 4. Aufl. Leipzig 1886. 1,50 M.

T. **Mommsen:** Die Kunst des Übersetzens fremdsprachlicher Dichtungen ins Deutsche. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1886. 3 M.

L. **Fleischner:** Das Recht der Realschule. Wien 1886. 60 Pfg.

E. R. **Viehofer:** Die Methode der reinen Anschauung in ihren Grundzügen. Leipzig 1886. 1 M.

E. **Mach:** Der relative Bildungswert der philologischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer der höheren Schulen. Prag 1886. 40 Pfg.

K. **Seeliger:** Die neusten Angriffe auf das Gymnasium. Leipzig 1886. 60 Pfg.

O. **Leisner:** Studien über die Einheit der Bildung. Leipzig 1887. 2,40 M.

W. **Schwarz:** Über Vorschulen für Gymnasien und Realmittelschulen. Mannheim 1887. 20 Pfg.

H. G. **Brzoska:** Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipzig 1887. 4,80 M.

J. L. **Christensen:** Der moderne Bildungsschwindel in Schule und Familie. 3. Aufl. Leipzig 1888. 3 M.

O. **Frick:** Der biologische Unterricht an den höheren Lehranstalten, sein Gang und seine Bedeutung für eine allgemeine Bildung. Bremen 1888. 1 M.

A. **Matthias:** Die Bedeutung der höheren Bürgerschule für unsere Volksbildung und für unser höheres Schulwesen. Minden 1888. 50 Pfg.

W. **Schrader:** Die Verfassung der höheren Schulen. 3. Aufl. Berlin 1889. 6 M.

H. **Holtsch:** Bewegungen der Gegenwart auf pädagogischem Gebiet. Langensalza 1889. 3 M.

O. **Willmann:** Didaktik, als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur

Socialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt. Braunschweig 1889. 18 M.

J. F. **Ettig:** Die körperliche und geistige Erziehung der Jugend für Schule und Leben. 2. Aufl. Leipzig 1889. 75 Pfg.

W. **Heiner:** Ziele und Berechtigungen der höheren Schulen. Ein Wort an die Eltern zum Beginn des neuen Schuljahrs. Berlin 1889. 50 Pfg.

A. **Wahlowsky:** Studien über Erziehung an den Gymnasien und Realschulen. Wien 1889. 1,60 M.

O. **Perthes:** Die Mitschuld unsres höheren Schulwesens an der Überfüllung in den gelehrten Ständen. Gotha 1889. 1 M.

O. **Kuntzemüller:** Die Überfüllung der gelehrten Fächer. Berlin 1889. 1 M.

F. **Paulsen:** Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin 1889. 80 Pfg.

E. **Ackermann:** Die formale Bildung. Langensalza 1889. 1 M.

J. **Trüper:** Die Schule und die socialen Fragen unserer Zeit. Gütersloh 1890. 2,30 M.

L. **Viereck:** Die höhere Bürgerschule. Braunschweig 1890. 1 M.

H. **Walter:** Bildung, nicht Gelehrsamkeit! Gotha 1890. 1 M.

C. **Conradt:** Dilettantentum, Lehrerschaft und Verwaltung in unserm höheren Schulwesen. Wiesbaden 1890. 50 Pfg.

A. **Grumme:** Wie ist die pädagogische und didaktische Vorbildung der Kandidaten des höheren Schulamts am zweckmäßigsten zu gestalten? Gera 1890. 40 Pfg.

H. **Schiller:** Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt. Geschichte und Erfahrung. Leipzig 1890. 4 M.

L. R. **Schultze:** Vergleich der Bildungsmittel des humanistischen Gymnasiums und des Realgymnasiums. Döbeln 1890. 50 Pfg.

J. **Schmarje:** Das katechetische Lehrverfahren auf psychologischer Grundlage. Flensburg 1890. 3 M.

J. L. **Jetter:** Erziehender Unterricht. Altenburg 1890. 60 Pfg.

E. **Zeller:** Gymnasium und Universität. 2. Aufl. Berlin 1890. 1,50 M.

H. **Schreyer:** Das humanistische Gymnasium und die Anforderungen der Gegenwart. Halle a. S. 1890. 80 Pfg.

H. v. **Treitschke:** Die Zukunft des deutschen Gymnasiums. 2. Aufl. Leipzig 1890. 1,20 M.

H. **Kropatscheck:** Die Erziehung der deutschen Jugend. Brandenburg a. H. 1890. 60 Pfg.

K. **Moser:** Die zehn Gebote des Lehrers. Hamburg 1891. 2 M.

O. **Frick** und G. **Richter:** Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Halle 1891.

A. **Hechtenberg:** Wie gewinnt die Schule Einfluß auf die Gestaltung des Lebens ihrer Schüler? Auch ein Beitrag zur Schulreform. Gütersloh 1891. 40 Pfg.

2. Reform des höheren Schulwesens.

Köchly: Zur Gymnasialreform. Leipzig 1845.

Rothert: Die Schulreform. Aurich 1848.

Sternberg: Die unabweisbare Notwendigkeit einer gründlichen Reform der Gymnasien. Stuttgart 1860.

K. A. J. Lattmann: Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymnasien. Göttingen 1873.

Peter: Zur Reform unsrer Gymnasien. Jena 1874.

E. v. Hartmann: Zur Reform des höheren Schulwesens. Berlin 1875.

K. A. Schmid: Die modernen Gymnasialreformer. Stuttgart 1878.

A. Kekulé: Die Principien des höheren Unterrichts und die Reform der Gymnasien. Bonn 1878.

O. Weddingen: Die nationale Reform unserer höheren Lehranstalten. Essen 1880. 1,50 M.

W. Pohlmann: Beiträge zur Umgestaltung des höheren Schulwesens. Berlin 1881. 80 Pfg.

S. Czekala: Sollen unsre Gymnasien bleiben, wie sie sind? Moskau 1881. 1,25 M.

P. W. Forchhammer: Zur Reform des höheren Unterrichtswesens. Kiel 1882. 1 M.

E. Hartwig: Woran wir leiden. 3. Aufl. Düsseldorf 1882. 75 Pfg.

C. Alexi: Zur Reform der höheren Schulen in Deutschland. Langensalza 1883. 1 M.

G. M. Pachtler: Die Reform unserer Gymnasien. Paderborn 1883. 4,80 M.

E. Christaller: Über unser Gymnasialwesen, nebst Programm für eine moderne Erziehungsanstalt. Leipzig 1884. 1 M.

J. Hobbing: Zur Reform der Stellung der akademisch gebildeten Lehrer insbesondere in Preußen. Leipzig 1886. 80 Pfg.

Asmodi Redivivus: Der Krebsschaden unserer Gymnasien. Leipzig 1886. 1,50 M.

P. Otte: Das Gesamtgymnasium. Neuwied 1886. 1 M.

H. Leonhard: Die Einheitsschule. Grünberg i. Schl. 1887. 80 Pfg.

L. Vieweger: Das Einheitsgymnasium als psychologisches Problem behandelt. Danzig 1887. 1 M.

E. F. v. Richthofen: Zur Gymnasialreform in Preußen. Magdeburg 1887. 1 M.

G. Völker: Die Reform des höheren Schulwesens auf Grund der Ostendorfschen These: Der fremdsprachliche Unterricht ist mit dem Französischen zu beginnen. Berlin 1887. 4 M.

O. Kuntzemüller: Die Reform unsres höheren Schulwesens auf nationaler Grundlage. Frankfurt a. d. O. 1888. 80 Pfg.

G. J. Frohnau: Einheits-Mittelschule und Gymnasial-Reform. Wien 1888. 2 M.

O. Jäger: Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform. Wiesbaden 1889. 1 M.

H. Matzat: Die Überfüllung der gelehrten Fächer und die Schulreformfrage. Berlin 1889. 1,60 M.

C. Nohl: Zur Reorganisation unseres höheren Schulwesens. Gera 1889. 50 Pfg.

W. Preyer: Stand und Ziele der Schulreform-Bewegung. Berlin 1889. 50 Pfg.

G. Holzmüller: Der Kampf um die Schulreform in seinen neusten Phasen. 2. Aufl. Hagen i. W. 1890. 1,50 M.

Pindter: Die einheitliche Mittelschule. Linz 1890. 1,40 M.

A. Deuerling: Gymnasialreform und Einheitsschule. München 1890. 1 M.

H. Göring: Die neue deutsche Schule. Ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung. 2. Aufl. Leipzig 1890. 2,50 M.

M. Bänitz: Das neue Gymnasium und das neue Realgymnasium. Berlin 1890. 1 M.

O. Perthes: Die Notwendigkeit einer durchgreifenden Umgestaltung des Schulwesens. Eine Antwort auf Oskar Jägers Schrift: Das humanistische Gymnasium. Gotha 1890. 80 Pfg.

Unsere höhere Schulreform. Berlin 1890. 50 Pfg.

G. Weck: Vor der Entscheidung. Berlin 1890. 1 M.

A. Wehrhahn: Die höhere Bürgerschule und ihre Bedeutung für die zu erstrebende Reform des höheren Schulwesens. Hannover 1890. 40 Pfg.

M. Hecht: Worin besteht die Hauptgefahr für das humanistische Gymnasium, und wie läßt sich derselben wirksam begegnen? Gumbinnen 1890. 1,20 M.

A. Lasson: Sint ut sunt. Für das alte Gymnasium wider die Neuerer. Berlin 1890. 1,50 M.

J. Lattmann: Ausgleichende Lösung der Reformbewegungen des höheren Schulwesens. Göttingen 1890. 60 Pfg.

C. Andreä: Über Gründe und Ziele schulreformatorischer Bestrebungen. Langensalza 1890. 40 Pfg.

E. Krey: Erwägungen über Einleitung und Herbeiführung einer Reform des höheren Schulwesens. Greifswald 1890. 40 Pfg.

H. Raydt: Mehr Erziehung für die deutsche Jugend! 2. Aufl. Hannover 1890. 60 Pfg.

3. Die Überbürdung.

Die Überbürdung der Gymnasiasten. Ein Wort an die Eltern unserer Schüler. Von einem preußischen Gymnasialdirektor. Gütersloh 1878.

E. Brand: Die Überbürdungsfrage. Bielitz 1880. 40 Pfg.

L. Kotelmann: Ist die heutige Jugend der höheren Lehranstalten mit Schularbeit überbürdet? Hamburg 1881. 60 Pfg.

F. W. Fricke: Die Überbürdung der Schuljugend. Berlin 1882. 50 Pfg.

A. Behaghel: Die Entlastung der überbürdeten Schuljugend der Mittelschulen. Heilbronn 1882. 1 M.

Quousque tandem. Der Sprachunterricht muß umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. Heilbronn 1882. 1 M.

B. Arnold: Zur Frage der Überbürdung an den humanistischen Gymnasien. Kempten 1883. 35 Pfg.

T. Maurer: Deutsches Wort zur Überbürdungsfrage. Mainz 1883. 1 M.

H. Lacher: Die Schulüberbürdungsfrage. Berlin 1883. 1,20 M.

Zur Überbürdungsfrage von einem reichsländischen Schulmann. Straßburg 1883. 60 Pfg.

Gutachten der königlich wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen in Preußen betreffend die Überbürdung der Schüler in den höheren Lehranstalten. Berlin 1884. 60 Pfg.

P. Hasemann: Die Überbürdung der Schüler in den höheren Lehranstalten Deutschlands mit Beziehung auf die Wehrhaftigkeit des deutschen Volkes. Straßburg 1884. 1 M.

Wesche: Die Überbürdung auf den höheren Schulen und die Beseitigung des Nachmittags-Unterrichts. Bernburg 1884. 40 Pfg.

Hering: Die Überbürdungsfrage und eine einheitliche höhere Schule. Leipzig 1886. 1 M.

V. Die Zucht.

C. C. G. Zerrenner: Grundsätze der Schuldisciplin. Magdeburg 1826.

A. Ludwig: Die Schuldisciplin. Eisleben 1840.

J. G. Dobschall: Grundsätze der Schuldisciplin. 2. Aufl. Liegnitz 1848.

F. Schnell: Die Schuldisciplin, eine Schrift zur Einführung in die Schulerziehung. 2. Aufl. Berlin 1854.

C. Heinze: Die Regelung des Schulwesens durch die Disciplin. Berlin 1873.

G. Fröhlich: Gestaltung der Zucht und des Lebens einer erziehenden Schule. Eisenach 1878.

J. J. Sachse: Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe. Paderborn 1879.

H. Wolff: Gemüt und Charakter. Leipzig 1882. 2,50 M.

H. Ahlburg: Über Charakterbildung. Leipzig 1882. 1,20 M.

E. Wackernagel: Temperament und Erziehung. Berlin 1882. 60 Pfg.

F. Jäger: Mittel zur Erreichung einer guten Schulzucht. Wien 1882. 50 Pfg.

W. Wohlrabe: Über Gewissen und Gewissensbildung. Gotha 1883. 1,20 M.

K. Biedermann: Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule. 2. Aufl. Leipzig 1883. 2 M.

S. Smiles: Der Charakter. 4. Aufl. Leipzig 1884. 6 M.

M. Vogler: Die Verwahrlosung des modernen Charakters. 2. Aufl. Leipzig 1884. 1,20 M.

P. Radestock: Die Gewöhnung und ihre Wichtigkeit für die Erziehung. Berlin 1884. 1 M.

H. Renner: Moderne Erziehung und die sittliche Verwilderung der Jugend unter dem Einflusse der socialen Übelstände. Bernburg 1884. 1,80 M.

F. A. Garbs: Streiflichter auf dem Gebiete sittlicher Erziehung. Hannover 1885. 1,20 M.

H. Dittmer: Temperament und Erziehung. Emden 1886. 1 M.
C. v. Ehrenfels: Über Fühlen und Wollen. Wien 1887. 1,80 M.
L. Berthold: Die Temperamente und ihre pädagogische Behandlung. Leipzig 1887. 1 M.
A. Ehrenberger: Schule und Haus. Leipzig 1887. 60 Pfg.
W. Heinzelmann: Über Erziehung zur Freiheit. Berlin 1887. 1 M.
A. Hagemann: Was ist Charakter und wie kann er durch die Erziehung gebildet werden? 4. Aufl. Spandau 1888. 60 Pfg.
E. Ackermann: Die häusliche Erziehung. Langensalza 1888. 2,25 M.
W. Armstroff: Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 3. Auflage. Langensalza 1888. 40 Pfg.
F. Cziesch: Haus und Schule. Riga 1888. 1,50 M.
E. Kuenen: Die Charakterbildung durch die deutsche Lektüre. Leipzig 1889 60 Pfg.
M. Frommel: Charakterbilder zur Charakterbildung. 3. Aufl. Bremen 1889. 2,80 M.
B. Helbing: Die vier Temperamente bei Kindern. 4. Aufl. Paderborn 1889. 1 M.
A. Freymark: Der Charakter. Bielefeld 1890. 60 Pfg.
T. Henrich: Wie erzieht der Lehrer zur Wahrheitsliebe? Wiesbaden 1890. 75 Pfg.
L. Wiese: Die Bildung des Willens. 5. Aufl. Berlin 1891. 1,20 M.

VI. Unterricht.

1. Religion.

a) Allgemeines und Methodisches.

W. M. L. de Wette: Lehrbuch der hebräisch-jüdischen Archäologie, nebst einem Grundriß der hebräisch-jüdischen Geschichte. 4. Aufl. Leipzig 1864.
W. M. L. de Wette: Lehrbuch der historisch-kritischen Einleitung in die Bibel A. und N. T. 8. Aufl. Berlin 1869.
H. Clemen: Über den Religionsunterricht auf Gymnasien. Gütersloh 1871.
R. F. Grau: Entwicklungsgeschichte des neutestamentlichen Schrifttums. Gütersloh 1871.
K. F. Keil: Lehrbuch der historisch-kritischen Einleitung in die kanonischen und apokryphischen Schriften des Alten Testamentes. 3. Aufl. Gütersloh 1873.
K. F. Keil: Handbuch der biblischen Archäologie. 2. Aufl. Gütersloh 1875.
A. Hilgenfeld: Historisch-kritische Einleitung in das Neue Testament. Leipzig 1875.
A. Peip: Religionsphilosophie. Gütersloh 1879.
R. Rothe: Theologische Encyklopädie. Wittenberg 1880. 3,60 M.
E. Langhans: Handbuch der biblischen Geschichte und Litteratur. Bern 1880. 9,60 M.
F. M. Müller: Vorlesungen über den Ursprung und die Entwicklung der Religion. 2. Aufl. Straßburg 1881. 7 M.

W. Tiling: Der gymnasiale Religionsunterricht. Riga 1881. 80 Pfg.

A. Stöckl: Der moderne Religionsunterricht an den deutschen Gymnasien. Mainz 1881. 75 Pfg.

E. C. A. Riehm: Religion und Wissenschaft. Gotha 1881. 60 Pfg.

G. F. Oehler: Theologie des Alten Testamentes. 2. Aufl. Stuttgart 1882. 15 M.

E. Zittel: Die Entstehung der Bibel. 4. Aufl. Karlsruhe 1882. 1,50 M.

W. Arenz: Praktische Vorschläge zur Reform des Religionsunterrichts an den Gymnasien. M.-Gladbach 1882. 1 M.

A. Jacobsen: Untersuchungen über die synoptischen Evangelien. Berlin 1883. 2 M.

Biblische Handkonkordanz. 2. Aufl. Bremen 1883. 3,75 M.

G. C. B. Pünjer: Geschichte der christlichen Religionsphilosophie seit der Reformation. Braunschweig 1883. 20 M.

B. Weiß: Lehrbuch der biblischen Theologie des Neuen Testaments. 4. Aufl. Berlin 1884. 11 M.

E. C. A. Riehm: Handwörterbuch des bibl. Altertums. Bielefeld 1884. 31 M.

W. Weber: Kurzgefaßte Einleitung in die heiligen Schriften Alten und Neuen Testamentes. 7. Aufl. Nördlingen 1884. 3,60 M.

H. Lotze: Grundzüge der Religionsphilosophie. 2. Aufl. Leipzig 1884. 1,70 M.

O. Pfleiderer: Religionsphilosophie auf geschichtlicher Grundlage. 2. Aufl. Berlin 1884. 18 M.

W. Heinzelmann: Wie ist der Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten zu erteilen, damit derselbe seine erziehliche Aufgabe nicht verfehle? Leipzig 1885. 60 Pfg.

H. Schultz: Alttestamentliche Theologie. Göttingen 1885. 15 M.

H. J. Holtzmann: Lehrbuch der historisch-kritischen Einleitung in das Neue Testament. Freiburg i. Br. 1885. 9 M.

F. Bleek: Einleitung in die heiligen Schriften. 4. Aufl. Berlin 1886. 24 M.

H. Seesemann: Über den Religionsunterricht an dem Gymnasium. Mitau 1886. 60 Pfg.

G. Weitbrecht: Der Religionsunterricht an den Oberklassen des Gymnasiums. Stuttgart 1886. 40 Pfg.

J. Gottschick: Der evangelische Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen. 2. Aufl. Halle 1886. 1,20 M.

A. Kayser: Die Theologie des Alten Testaments, in ihrer geschichtlichen Entwicklung dargestellt. Straßburg 1886. 3,60 M.

J. J. v. Oosterzee: Die Theologie des Neuen Testaments. 2. Aufl. Bremen 1886. 3,50 M.

E. Reuß: Die Geschichte der heiligen Schriften Neuen Testaments. 6. Aufl. Braunschweig 1887. 12 M.

G. Behrmann: Einführung in die heilige Schrift Alten und Neuen Testaments. Gütersloh 1888. 4,50 M.

W. Bender: Das Wesen der Religion und die Grundsätze der Kirchenbildung. 4. Aufl. Bonn 1888. 6 M.

A. F. C. Vilmar: Über den evangelischen Religionsunterricht in den Gymnasien. Marburg 1888. 1,20 M.

J. H. Schüren: Gedanken über den Religionsunterricht. 7. Aufl. Gütersloh 1888. 1,20 M.

J. J. Herzog und **G. L. Plitt**: Realencyklopädie für protestantische Theologie und Kirche. 2. Aufl. Leipzig 1888. 219 M.

H. Preiß: Religionsgeschichte. Leipzig 1888. 12 M.

W. Vatke: Religionsphilosophie. Bonn 1888 6 M.

B. Weiß: Lehrbuch der biblischen Theologie des Neuen Testaments. 5. Aufl. Berlin 1888. 11 M.

B. Duhm: Über Ziel und Methode der theologischen Wissenschaft. Basel 1889. 1 M.

F. Lillie: Das Wesen der Religion. Hannover 1889. 2 M.

M. Reischle: Die Frage nach dem Wesen der Religion. Grundlegung zu einer Methodologie der Religionsphilosophie. Freiburg i. Br. 1889. 3 M.

Trosien: Über den Religionsunterricht an evangelischen Gymnasien. Halle a. S. 1889. 60 Pfg.

B. Weiß: Lehrbuch der Einleitung in das Neue Testament. 2. Aufl. Berlin 1889. 11 M.

E. Riehm: Alttestamentliche Theologie. Halle 1889. 8,50 M.

K. Schlottmann: Kompendium der biblischen Theologie des Alten und Neuen Testaments. Leipzig 1889. 4 M.

R. Schmid: Der alttestamentliche Religionsunterricht im Seminar und Obergymnasium. Tübingen 1889. 2 M.

H. Cremer: Biblisches theologisches Wörterbuch der neutestamentlichen Gräcität. 6. Aufl. Gotha 1889. 17 M.

O. Zöckler: Handbuch der theologischen Wissenschaften in encyklopädischer Darstellung. München 1890. 58,50 M.

K. R. Hagenbach: Encyklopädie und Methodologie der theologischen Wissenschaften. 12. Aufl. Leipzig 1890. 7 M.

L. Wiese: Der Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen. Berlin 1890. 1 M.

A. Schöler: Die religiöse Erziehung unserer gebildeten Jugend und der Religionsunterricht auf unsern Gymnasien. Mit Rücksicht auf D. Wieses und Dr. Güßfeldts Vorschläge. 2. Aufl. Gütersloh 1890. 1,40 M.

T. Zahn: Geschichte des neutestamentlichen Kanons. Erlangen 1890. (34,80 M.)

A. Köhler: Lehrbuch der biblischen Geschichte Alten Testaments. Erlangen 1889. (19 M.)

F. J. Bernhard: Biblische Konkordanz. 7. Aufl. Dresden 1890. 6 M.

G. Büchner: Biblische Real- und Verbal-Hand-Konkordanz. 20. Aufl. Basel 1890. 9 M.

O. Schmoller: Handkonkordanz zum griechischen Neuen Testament. 3. Aufl. Gütersloh 1890. 4 M.

Perthes: Handlexikon für evangelische Theologen. Gotha 1891. 30 M.

C. Meusel: Kirchliches Handlexikon. Leipzig 1891.
H. Holtzmann und **R. Zöpffel:** Lexikon für Theologie und Kirchenwesen. 2. Aufl. Braunschweig 1891.
P. Zeller: Kirchenlexikon. Calw 1891.
A. Kuenen: Historisch-kritische Einleitung in die Bücher des Alten Testaments. Leipzig 1891.
E. Riehm: Einleitung in das Alte Testament. Halle 1891.

b) Kirchengeschichte.

F. C. Baur: Geschichte der christlichen Kirche. Tübingen 1864.
F. A. Hasse: Kirchengeschichte. 2. Aufl. Leipzig 1872.
R. Rothe: Vorlesungen über Kirchengeschichte und Geschichte des christlich-kirchlichen Lebens. Heidelberg 1875.
J. Lindenmeyer: Geschichte Jesu nach der heiligen Schrift. Gütersloh 1876.
J. Wellhausen: Geschichte Israels. Berlin 1878.
E. L. T. Henke: Neuere Kirchengeschichte. Halle 1878.
M. Meurer: Luthers Leben aus den Quellen erzählt. 3. Aufl. Leipzig 1878.
A. Hausrath: Neutestamentliche Zeitgeschichte. 3. Aufl. München 1879.
H. W. J. Thiersch: Die Kirche im apostolischen Zeitalter und die Entstehung der neutestamentlichen Schriften. 3. Aufl. Augsburg 1879.
G. Uhlhorn: Der Kampf des Christentums mit dem Heidentum. 3. Aufl. Stuttgart 1879.
H. P. Schnabel: Geschichte des Reiches Gottes. Ein kurzer Abriß. Gütersloh 1881. 80 Pfg.
H. Schmid: Handbuch der Kirchengeschichte. Erlangen 1881. 10 M.
F. Baum: Kirchengeschichte für Haus und Schule. Nördlingen 1881. 7 M.
W. Pressel: Geschichte und Geographie der Urzeit von der Erschaffung der Welt bis auf Mose. Nördlingen 1883. 3,50 M.
J. Köstlin: Martin Luther. 3. Aufl. Elberfeld 1883. 18 M.
L. Seinecke: Geschichte des Volkes Israel. Göttingen 1884. 15 M.
J. Müller: Die Verfassung der christlichen Kirche in den ersten beiden Jahrhunderten. Leipzig 1885. 1 M.
G. V. Lechler: Das apostolische und nachapostolische Zeitalter mit Rücksicht auf Unterscheidung und Einheit in Leben und Lehre. 3. Aufl. Karlsruhe 1885. 9 M.
K. A. Hase: Kirchengeschichte. 11. Aufl. Leipzig 1886. 11 M.
C. Tischhauser: Handbuch der Kirchengeschichte. Basel 1887. 8,80 M.
K. R. Hagenbach: Kirchengeschichte von der ältesten Zeit bis zum 19. Jahrhundert. 9. Aufl. Leipzig 1887. 21 M.
O. Pfleiderer: Das Urchristentum. Berlin 1887. 14 M.
J. Grimm: Das Leben Jesu. Regensburg 1887. 25,40 M.
B. Weiß: Das Leben Jesu. 3. Aufl. 1888. 18 M.
W. Beyschlag: Das Leben Jesu. 2. Aufl. Halle 1888. 18 M.
A. Zahn: Abriß einer Geschichte der evangelischen Kirche auf dem europäischen Festlande im 19. Jahrhundert. 2. Aufl. Stuttgart 1888. 3 M.

B. Volz: Die Anfänge des Christentums. Leipzig 1888. 1,20 M.
C. Weizsäcker: Das apostolische Zeitalter der christlichen Kirche. Freiburg i. Br. 1889. 16 M.
D. F. Strauß: Das Leben Jesu. 5. Aufl. Bonn 1889. 9 M.
E. Schürer: Geschichte des jüdischen Volkes im Zeitalter Jesu Christi. 2. Aufl. Leipzig 1890. 38 M.
A. Miller: Allgemeine Geschichte der christlichen Kirche. Elberfeld 1890. 6 M.
J. H. Kurtz: Lehrbuch der Kirchengeschichte. 11. Aufl. Leipzig 1890. 16,60 M.
A. Hauck: Kirchengeschichte Deutschlands. Leipzig 1890. 24,50 M.
W. Möller: Lehrbuch der Kirchengeschichte. Freiburg i. Br. 1891.
F. Nippold: Handbuch der neusten Kirchengeschichte. 3. Aufl. Berlin 1891.
J. J. Herzog: Abriß der gesamten Kirchengeschichte. 2. Aufl. Erlangen 1891.

c) Exegese und Erklärungen biblischer Geschichten.

B. S. Steger: Evangelien des ganzen Kirchenjahres. Gütersloh 1855.
— — Katechetisches Handbuch zur Erklärung der Sonn- und Festtagsepisteln des ganzen Kirchenjahres. Gütersloh 1860.
W. J. Thiersch: Die Gleichnisse Christi nach ihrer moralischen und prophetischen Bedeutung betrachtet. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1875.
E. Sperber: Die biblische Geschichte mit erklärenden Anmerkungen und heilsgeschichtlichen Erläuterungen als Grundlage für die unterrichtliche Behandlung. 3. Aufl. Eisleben 1876.
G. Heine: Hilfsbuch zur Einführung in ein tieferes Verständnis der biblischen Geschichte. 3. Aufl. Köthen 1877.
E. Knoke: Zur Methodik der biblischen Geschichte. Eine historisch-genetische Untersuchung. 2. Aufl. Hannover 1878.
W. Hardt: Gedanken über den biblischen Geschichtsunterricht. Darmstadt 1878.
S. Goebel: Die Parabeln Jesu methodisch ausgelegt. Gotha 1879.
G. Schumacher: Gesammelte Gedanken zu den Erzählungen des Neuen Testaments. Gütersloh 1880. 5 M.
— — Dieselben zum Alten Testament. Gütersloh 1881. 6 M.
H. Witt: Die biblischen Geschichten Alten und Neuen Testaments mit Bibelwort und freier Zwischenrede dargestellt. 2. Aufl. Gütersloh 1883. 12 M.
G. E. Meyer: Die Grundgedanken der biblischen Geschichten Alten und Neuen Testaments nach ihrem religiös-sittlichen Inhalte. Danzig 1883. 80 Pfg.
J. Schuster: Handbuch zur biblischen Geschichte. 4. Aufl. Freiburg 1886. 15 M.
H. Eisert: Grundgedanken biblischer Geschichten Alten und Neuen Testaments. Leipzig 1887. 1,50 M.
L. Nesemann und **A. Wolter:** Sittlich-religiöse Evangelien-Erklärung. Eine Handreichung zur fruchtbaren Behandlung der Sonntags-Evangelien. Gütersloh 1888. 3,60 M.
E. Sperber: Erklärung der Sonn- und Festtags-Evangelien des christlichen Kirchenjahres. 3. Aufl. Eisleben 1888. 3 M.

L. Krummel: Die Evangelien des Kirchenjahres. Basel 1888. 4 M.
— — Die Episteln des Kirchenjahres. Basel 1889. 6 M.
H. F. Römpler: Handbuch für Lehrer zur unterrichtlichen Behandlung biblischer Geschichten. 4. Aufl. Plauen 1889. 9,50 M.
K. Ilzhöfer: Methodisches Handbuch der biblischen Geschichte. Stuttgart 1889. 7,20 M.
J. C. Itzerott: Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichten. 3. Aufl. Quedlinburg 1889. 3 M.
C. F. Keil und **F. Delitzsch:** Biblischer Kommentar über das Alte Testament. Leipzig 1889.
H. Strack und **O. Zöckler:** Kurzgefaßter Kommentar zu den heiligen Schriften Alten und Neuen Testaments. Nördlingen 1889.
S. Goebel: Neutestamentliche Schriften, griechisch, mit kurzer Erklärung. 2. Aufl. Gotha 1889. (7 M.)
L. Nesemann und **A. Wolter:** Sittlich-religiöse Epistel-Erklärung. Eine Handreichung zur fruchtbaren Behandlung der Sonntags-Episteln. Gütersloh 1890. 3,60 M.
Kurzgefaßtes exegetisches Handbuch zum Alten Testament. Leipzig 1890.
H. A. W. Meyer: Kritisch-exegetischer Kommentar über das Neue Testament. Göttingen 1891.
H. J. Holtzmann, R. A. Lipsius, P. W. Schmieding, H. v. Soden: Hand-Kommentar zum Neuen Testament. Freiburg i. Br. 1891.

d) Dogmatik, Symbolik und Apologetik.

P. Marheineke: Die Grundlehren der christlichen Dogmatik. 2. Aufl. Berlin 1827.
H. Martensen: Die christliche Dogmatik. Berlin 1856.
C. A. G. v. Zezschwitz: System der christlich-kirchlichen Katechetik. Leipzig 1864.
C. Palmer: Evangelische Katechetik. 5. Aufl. Stuttgart 1864.
R. Rothe: Dogmatik. Heidelberg 1870.
G. Braun: Unsre Symbole, ihre Geschichte und ihr Recht. Erlangen 1875.
A. F. C. Vilmar: Dogmatik. Akademische Vorlesungen. Gütersloh 1875.
K. F. A. Kahnis: Die lutherische Dogmatik, historisch-genetisch dargestellt. 2. Aufl. Leipzig 1875.
H. Schmid: Die Dogmatik der evangelisch-lutherischen Kirche dargestellt und aus den Quellen belegt. 6. Aufl. Gütersloh 1876.
E. R. J. Strauß: Biblisches Wörterbuch zur Glaubens- und Sittenlehre nach dem Lehrbegriff der evangelischen Kirche. Hamburg 1876.
D. Schenkel: Die Grundlehren des Christentums aus dem Bewußtsein des Glaubens im Zusammenhange dargestellt. Leipzig 1877.
C. E. Luthardt: Apologetische Vorträge über die Grundwahrheiten des Christentums. 9. Aufl. Leipzig 1878.
R. A. Lipsius: Lehrbuch der evangelisch-protestantischen Dogmatik. 2. Aufl. Braunschweig 1879.

J. A. H. Ebrard: Apologetik. Wissenschaftliche Rechtfertigung des Christentums. 2. Aufl. Gütersloh 1880. 16,20 M.

K. H. G. v. Schéele: Theologische Symbolik. Leipzig 1882. 12 M.

G. B. Winer: Komparative Darstellung des Lehrbegriffs der verschiedenen christlichen Kirchenparteien. 4. Aufl. Leipzig 1882. 5 M.

F. A. Philippi: Symbolik. Gütersloh 1883. 7,20 M.

G. Runze: Grundriß der evangelischen Glaubens- und Sittenlehre. Berlin 1883. 5 M.

K. Graul: Die Unterscheidungslehren der verschiedenen christlichen Bekenntnisse im Lichte des göttlichen Worts. 11. Aufl. Leipzig 1884. 1,40 M.

J. Wichelhaus: Akademische Vorlesungen über biblische Dogmatik. 2. Aufl. Halle 1884. 3 M.

G. v. Zezschwitz: Die Christenlehre im Zusammenhange. Leipzig 1884. 11,60 M.

H. Martensen: Die christliche Dogmatik. 3. Aufl. Leipzig 1886. 4,50 M.

J. T. Beck: Vorlesungen über christliche Glaubenslehre. Gütersloh 1887. 18 M.

A. Dorner: System der christlichen Glaubenslehre. 2. Aufl. Berlin 1887. 30 M.

E. Böhl: Dogmatik. Leipzig 1887. 12 M.

H. Schmid: Lehrbuch der Dogmengeschichte. 4. Aufl. Nördlingen 1887. 6,50 M.

O. Pfleiderer: Grundriß der christlichen Glaubens- und Sittenlehre. 4. Aufl. Berlin 1888. 5 M.

G. Plitt: Grundriß der Symbolik. 2. Aufl. Erlangen 1888. 3 M.

K. R. Hagenbach: Lehrbuch der Dogmengeschichte. 6. Aufl. Leipzig 1888. 10 M.

C. E. Luthardt: Kompendium der Dogmatik. 8. Aufl. Leipzig 1889. 7 M.

Thomasius: Die christliche Dogmengeschichte. 2. Aufl. Leipzig 1889. 22 M.

F. A. B. Nitzsch: Lehrbuch der evangelischen Dogmatik. Freiburg i. Br. 1889. (4,40 M.)

C. E. Baumstark: Das Christentum in seiner Begründung und seinen Gegensätzen. Christliche Apologetik auf anthropologischer Grundlage. Heidelberg 1889. 24 M.

A. Harnack: Lehrbuch der Dogmengeschichte. Freiburg i. Br. 1890. 40 M.

F. Loofs: Leitfaden zum Studium der Dogmengeschichte. 2. Aufl. Halle 1890. 5 M.

H. Schmidt: Handbuch der Symbolik. Berlin 1890. 9 M.

G. Oehler: Lehrbuch der Symbolik. 2. Aufl. Stuttgart 1891. 11 M.

K. v. Hase: Handbuch der protestantischen Polemik gegen die römisch-katholische Kirche. 5. Aufl. Leipzig 1891. 12 M.

F. A. Philippi: Kirchliche Glaubenslehre. 3. Aufl. Gütersloh 1891. 55,80 M.

e) Erklärungen des Katechismus und der Kirchenlieder.

W. Harnisch: Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luthers kleinen Katechismus. 2. Aufl. Berlin 1827.

Hoffmann v. Fallersleben: Geschichte des deutschen Kirchenliedes bis auf Luthers Zeit. 2. Aufl. Hannover 1854.

F. Ehrenfeuchter: Zur Geschichte des Katechismus. Göttingen 1857.

C. Brieger: Versuch einer biblisch sachlichen und sprachlichen Erklärung des kleinen lutherischen Katechismus. Berlin 1858.

P. Wackernagel: Das deutsche Kirchenlied von der ältesten Zeit bis zu Anfang des 17. Jahrhunderts. Leipzig 1877.

E. E. Koch: Geschichte des Kirchenlieds und Kirchengesangs der christlichen, insbesondere der deutschen evangelischen Kirche. 3. Aufl. Stuttgart 1877.

F. W. Schütze: Entwürfe und Katechesen über Dr. M. Luthers kleinen Katechismus. 3. Aufl. Leipzig 1878.

A. F. W. Fischer: Kirchenlieder-Lexikon. Hymnologisch-litterarische Nachweisungen über ca. 4500 der wichtigsten und verbreitetsten Kirchenlieder aller Zeiten in alphabetischer Folge, nebst einer Übersicht der Liederdichter. Gotha 1879.

F. Lührs: Katechetische Dispositionen über Dr. Martin Luthers kleinen Katechismus mit Erklärung. 2. Aufl. Hannover 1879.

J. C. Itzerott: Katechetische Unterredungen über die Hauptstücke des kleinen Katechismns Luthers. 3. Aufl. Langensalza 1879.

C. A. Peschel: Ausführliche Erklärung der wichtigsten Bibelstellen für den Katechismusunterricht. Meißen 1879.

J. Tischer: Methodisches Lehrbuch zum Religionsunterricht nach Luthers Katechismus. 3. Aufl. Saalfeld 1883. 3 M.

H. Seebold: Ausführliche Erklärung des kleinen Katechismus Martin Luthers. 5. Aufl. Göttingen 1884. 3 M.

A. Grüllich: Skizzen zur unterrichtlichen Behandlung des kleinen Katechismus Dr. Luthers. Meißen 1885. 8 M.

O. L. Münchemeyer: Der kleine Katechismus Luthers, nach Form und Inhalt des Textes bearbeitet. Hannover 1885. 1,60 M.

A. Nissen: Unterrichtliche Behandlung von 50 geistlichen Liedern. Kiel 1885. 3 M.

G. Schäfer: Katechismuslehre. Langensalza 1885. 3,60 M.

K. Großmann: Entwürfe und Dispositionen zu Unterredungen über den kleinen Katechismus Dr. M. Luthers. 2. Aufl. Wittenberg 1886. 2,40 M.

E. Danckwerts: Katechetisch-entwickelnde Auslegung der fünf Hauptstücke des kleinen Katechismus Luthers. Göttingen 1886. 3,60 M.

L. Nesemann: Das evangelische Kirchenlied. Gütersloh 1887. 4,50 M.

G. Schulze: Die einheitliche Christenlehre im evangelischen Schul- und Pfarrunterricht. Gütersloh 1888. 8 M.

R. Hempel: Zum Katechismus-Unterrichte. Methodische Winke. 2. Aufl. Leipzig 1888. 1,80 M.

K. Euler: Handbuch zum kleinen Katechismus Luthers. 3. Aufl. Gießen 1888. 4 M.

J. H. A. Fricke: Handbuch des Katechismus-Unterrichts nach Dr. M. Luthers Katechismus. Hannover 1889. (11,40 M.)

H. Mehlitz: Katechetische Entwürfe über den kleinen Katechismus Luthers. 4. Aufl. Hannover 1889. (4,40 M.)

J. Nissen: Unterredungen über den kleinen Katechismus Luthers. 11. Aufl. Kiel 1889. 4 M.
F. Oehmke: Die fünf Hauptstücke des lutherischen Katechismus. 2. Aufl. Gotha 1889. 6 M.
J. C. G. Schumann: Handbuch des Katechismus-Unterrichts nach Dr. M. Luthers Katechismus. Hannover 1889. (6,66 M.)
R. Locke: Katechismusstudien. Gotha 1891. 2,80 M.
R. F. Grau: Luthers Katechismus erklärt aus biblischer Theologie. Gütersloh 1891. 1,40 M.

f) Ethik.

A. W. Grube: Von der sittlichen Bildung der Jugend im ersten Jahrzehnt des Lebens. Leipzig 1855.
J. Bahnsen: Beitrag zur Charakterologie mit besonderer Berücksichtigung pädagogischer Fragen. Leipzig 1867.
A. F. C. Vilmar: Theologische Moral. Gütersloh 1871.
R. Rothe: Theologische Ethik. 2. Aufl. Wittenberg 1871.
O. Pfleiderer: Moral und Religion nach gegenseitigem Verhältnis geschichtlich und philosophisch erörtert. Leipzig 1872.
W. Bethe: Psychologisches zur Willens-Erziehung. Stade 1873.
F. M. Wendt: Die Willensbildung vom psychologischen Standpunkt. Leipzig 1875.
G. C. A. v. Harleß: Christliche Ethik. 7. Aufl. Gütersloh 1875.
K. Pirscher: Über die Erziehung zur sittlichen Selbständigkeit. Breslau 1876.
J. Reber: Die ethischen Elemente im erziehenden Unterricht. Aschaffenburg 1877.
P. Rée: Der Ursprung der moralischen Empfindungen. Chemnitz 1877.
S. Smiles: Der Charakter. 3. Aufl. Leipzig 1878.
G. Carus: Temperament und freier Wille. Wiesbaden 1879.
H. Heppe: Christliche Ethik. Elberfeld 1882. 3 M.
J. T. Beck: Vorlesungen über christliche Ethik. Gütersloh 1883. 17,85 M.
H. J. Lestmann: Geschichte der christlichen Sitte. Nördlingen 1884. 21 M.
H. Steinthal: Allgemeine Ethik. Berlin 1885. 9 M.
T. Ziegler: Geschichte der Ethik. 1886. 17 M.
A. Wuttke: Handbuch der christlichen Sittenlehre. 3. Aufl. Leipzig 1886. 10 M.
W. Gaß: Geschichte der christlichen Ethik. Berlin 1887. 20 M.
F. H. R. Frank: System der christlichen Sittlichkeit. Erlangen 1887. 15 M.
H. L. Martensen: Die christliche Ethik. 4. Aufl. Berlin 1888. 24 M.
C. E. Luthardt: Geschichte der christlichen Ethik. Leipzig 1888. (9 M.)
F. Jodl: Geschichte der Ethik in der neueren Philosophie. Stuttgart 1889. 18 M.
F. Paulsen: System der Ethik mit einem Umriß der Staats- und Gesellschaftslehre. Berlin 1889. 11 M.
E. Fischer: Das Alte Testament und die christliche Sittenlehre. Gotha 1889. 2,40 M.

T. **Ziegler:** Sittliches Sein und sittliches Werden. Grundlinien eines Systems der Ethik. 2. Aufl. Straßburg 1890. 2,50 M.
S. **Coit:** Die ethische Bewegung in der Religion. Leipzig 1890. 3 M.

2. Deutsch.

a) Allgemeines und Methodisches.

T. **Thrämer:** Geschichte des deutschen Sprachstudiums und insbesondere seiner Unterrichtsmethodik seit der Reformation. Leipzig 1848.
A. **Dietrich:** Über den deutschen Unterricht im Gymnasium. Jena 1875.
J. W. O. **Richter:** Der deutsche Unterricht an höheren Schulen. Leipzig 1876.
O. **Rade:** Die psychologischen Grundzüge des Unterrichts in der Muttersprache. Zschopau 1880. 80 Pfg.
O. **Schneider:** Lehrplan für den deutschen Unterricht in der Prima höherer Lehranstalten. Bonn 1881. 1,50 M.
J. **Müller:** Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha 1882. 9 M.
F. L. K. **Weigand:** Deutsches Wörterbuch. 4. Aufl. Gießen 1882. 34 M.
A. **Schäfer:** Anleitung zum deutschen Unterrichte auf der Unterstufe höherer Lehranstalten. Berlin 1882. 1,60 M.
K. v. **Bahder:** Die deutsche Philologie im Grundriß. Paderborn 1883. 6 M.
F. **Kern:** Zur Methodik des deutschen Unterrichts. Berlin 1883. 1,80 M.
E. **Götzinger:** Reallexikon der deutschen Altertümer. 2. Aufl. Leipzig 1884. 15 M.
G. **Gerber:** Die Sprache und das Erkennen. Berlin 1884. 8 M.
L. **Diefenbach** und E. **Wülcker:** Hoch- und niederdeutsches Wörterbuch der mittleren und neueren Zeit. Basel 1884. 17,40 M.
E. **Laas:** Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Berlin 1886. 8 M.
E. **Röhrig:** Beiträge zum deutschen Unterrichte in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Lingen 1886. 50 Pfg.
P. **Wackernagel:** Der Unterricht in der Muttersprache. 4. Aufl. Gütersloh 1889. 1,60 M.
F. **Kluge:** Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 4. Aufl. Straßburg 1889. 10 M.
J. A. **Eberhard:** Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache. 14. Aufl. Leipzig 1889. 11 M.
R. H. **Hiecke:** Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. 3. Aufl. Leipzig 1889. 5 M.
W. **Scherer:** Zur Geschichte der deutschen Sprache. Berlin 1890. 12 M.
R. **Lehmann:** Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten. Berlin 1890. 8 M.
H. **Paul:** Grundriß der germanischen Philologie. Straßburg i. E. 1891.
J. und W. **Grimm:** Deutsches Wörterbuch. Leipzig 1891.

b) Grammatik und Propädeutik.

K. F. **Becker**: Ausführliche deutsche Grammatik. Frankfurt a. M. 1842.

A. **Heyse**: Theoretisch-praktische deutsche Schulgrammatik. 18. Aufl. Hannover 1854.

Richter: Ziel, Umfang und Form des Unterrichts in der deutschen Grammatik. Leipzig 1866.

K. F. **Becker**: Handbuch der deutschen Sprache. 11. Aufl. Prag 1876.

C. F. **Petermann**: Ein Wort über allgemeine Grammatik und deren Berücksichtigung auf höheren Schulen. Berlin 1877.

T. **Gelbe**: Deutsche Sprachlehre. Kassel 1879.

F. **Blatz**: Neuhochdeutsche Grammatik. 2. Aufl. Tauberbischofsheim 1880. 12 M.

K. **Jarz**: Über die philosophische Propädeutik als geeignete Disciplin für die Konzentration des gymnasialen Unterrichts. Wien 1882. 80 Pfg.

W. **Benthien**: Über den Wert, den Umfang und die Methode des Unterrichts in der deutschen Grammatik. Bernburg 1882. 20 Pfg.

A. **Engelien**: Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. 3. Aufl. Berlin 1883. 7,50 M.

E. und F. **Wetzel**: Die deutsche Sprache. 8. Aufl. Berlin 1884. 4 M.

F. **Kern**: Zur Reform des deutschen Unterrichts in der deutschen Satzlehre. Berlin 1884. 1,20 M.

F. **Prosch**: Die Grammatik als Gegenstand des deutschen und philosophisch-propädeutischen Unterrichtes. Wien 1884. 1,92 M.

A. **Höfler**: Zur Propädeutikfrage. Wien 1884. 1,80 M.

K. A. J. **Hoffmann**: Neuhochdeutsche Elementargrammatik. Mit Rücksicht auf die Grundsätze der historischen Grammatik. 11. Aufl. Halle 1885. 1,80 M.

W. **Jerusalem**: Zur Reform des Unterrichtes in der philosophischen Propädeutik. Nikolsburg 1885. 80 Pfg.

J. **Hoffmann**: Das Wesen der Philosophie im Dienste der Schule. Mähr. Ostrau 1886. 1,20 M.

L. **Frauer**: Neuhochdeutsche Grammatik. 2. Aufl. Heidelberg 1887. 4 M.

F. **Kern**: Die deutsche Satzlehre. 2. Aufl. Berlin 1888. 2,40 M.

Tuchhändler: Zur Weckung und Pflege der Selbstthätigkeit im erziehenden Unterricht durch den Betrieb der Grammatik. Buchsweiler 1888. 1 M.

E. und F. **Wetzel**: Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache. 41. Aufl. Bielefeld 1890. 2,50 M.

O. **Lyon**: Historische und gesetzgebende Grammatik. Dresden 1890. 1,20 M.

A. **Faulde**: Die Kernschen Reformvorschläge und ihre Bedeutung für den deutschen grammatischen Unterricht. Neisse 1890. 1 M.

A. **Höfler**: Philosophische Propädeutik. Prag 1891.

J. **Grimm**: Deutsche Grammatik. Gütersloh 1892. 51 M.

c) Aufsatz, Vortrag, Rhetorik.

C. F. Falkmann: Methodik der deutschen Stilübungen. Hannover 1823.

F. A. W. Diesterweg: Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre. Crefeld 1859.

K. Göbel: Themata, Inventionen und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen. Gütersloh 1875.

E. Laas: Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen. Theorie und Materialien. 2. Aufl. Berlin 1877.

K. A. J. Hoffmann: Rhetorik für höhere Schulen. 5. Aufl. Klausthal 1878.

H. Hirt: Das musikalische Element in der deutschen Poesie. Ein Beitrag zur rechten Würdigung des gesprochenen Dichterwortes. Leipzig 1879.

J. Naumann: Theoretisch-praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze. 4. Aufl. Leipzig 1881. 3 M.

O. Apelt: Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. Leipzig 1883. 4 M.

A. Möbus: Stoffe zu deutschen Stilübungen. 2. Aufl. Berlin 1883. 4 M.

K. F. Becker: Der deutsche Stil. 3. Aufl. Prag 1884. 6,50 M.

E. Palleske: Die Kunst des Vortrags. 2. Aufl. Stuttgart 1884. 3 M.

Whately: Grundlagen der Rhetorik. Gotha 1884. 4 M.

Herzog: Stoff zu stilistischen Übungen in der Muttersprache. Für obere Klassen. Braunschweig 1884. 3 M.

M. Hammerich: Die Kunst gemeinfaßlicher Darstellung. Leipzig 1884. 3 M.

M. Schießl: System der Stilistik. Straubing 1884. 4,50 M.

G. Wendt: Aufgaben zu deutschen Aufsätzen für die obersten Klassen höherer Lehranstalten. Hannover 1885. 3 M.

E. Kuhn: Die Aussprache. Berlin 1885. 80 Pfg.

F. Bindseil: Der deutsche Aufsatz in Prima. Berlin 1885. 2 M.

F. Hoffmann: Materialien und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für die obersten Klassen höherer Lehranstalten. Hannover 1885. 3 M.

L. Cholevius: Dispositionen und Materialien zu deutschen Aufsätzen über Themata für die beiden ersten Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Leipzig 1886. 7,20 M.

F. Linnig: Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. 5. Aufl. Paderborn 1886. 3 M.

L. Rudolph: Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen. Berlin 1886. 10,50 M.

F. Schultz: Meditationen. Für obere Klassen höherer Lehranstalten. Dessau 1886. 5 M.

H. Kluge: Themata zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen. 4. Aufl. Altenburg 1886. 3 M.

F. Krieger: Der Aufsatz-Unterricht. 2. Aufl. München 1887. 2,60 M.

K. Jauker: Zur Methodik des Unterrichtes im deutschen Aufsatze. Wien 1887. 1,40 M.

F. M. **Wendt**: Methodik des schönen Vortrags beim Lesen und Deklamieren, sowie bei der freien Rede. Wien 1887. 1,20 M.
J. K. F. **Rinne**: Praktische Dispositionslehre in neuer Gestaltung und Begründung. 4. Aufl. Stuttgart 1888. 3,20 M.
K. **Bindel**: Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für die Tertia der höheren Lehranstalten. 2. Aufl. Leipzig 1888. 2 M.
E. **Niemeyer**: Deutsche Aufsatz-Entwürfe. Berlin 1888. 6 M.
E. **Ziegeler**: Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für Tertia und Untersekunda. Paderborn 1888. 2,65 M.
G. **Leuchtenberger**: Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen. Berlin 1888. 2 M.
R. **Benedix**: Der mündliche Vortrag. Leipzig 1888. 6,80 M.
W. **Wackernagel**: Poetik, Rhetorik und Stilistik. 2. Aufl. Halle 1888. 9 M.
W. **Reichel**: Von der deutschen Betonung. Jena 1888. 1 M.
J. **Venn**: Deutsche Aufsätze. 32. Aufl. Altenburg 1889. 4 M.
H. **Normann**: Neue Materialien zu deutschen Stilübungen. 4. Aufl. Kattowitz 1889. 3,50 M.
H. **Gloël**: Der deutsche Stil und seine Pflege auf den höheren Schulen. Wesel 1889. 1 M.
T. **Gelbe**: Die Stilübungen in den beiden oberen Klassen lateinloser höherer Lehranstalten. Leipzig 1889. 1 M.
R. **Paukstadt**: Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und mündlichen Besprechungen für die Sekunda. Dessau 1889. 2,50 M.
K. **Dorenwell**: Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Hannover 1890. 7 M.
J. H. **Deinhardt**: Beiträge zur Dispositionslehre. 4. Aufl. Berlin 1890. 1 M.
H. **Ortner**: Der Übungsstoff zu deutschen Aufsätzen in den drei untern Lateinklassen. Regensburg 1890. 1,60 M.
K. **Menge**: Ausführliche Dispositionen und Musterentwürfe zu deutschen Aufsätzen für obere Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig 1890. 2 M.
C. J. **Krumbach**: Deutsche Aufsätze. Für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig 1890. 3,20 M.
G. **Tschache**: Themata zu deutschen Aufsätzen in Dispositionen und Ausführungen. Für obere Klassen höherer Schulanstalten. 4. Aufl. Breslau 1890. 2,70 M.
J. **Schrammen**: Deutsches Aufsatzbuch. Köln 1890. 5 M.
K. F. A. **Geerling**: Der deutsche Aufsatz. 5. Aufl. Berlin 1890. 7 M.
J. K. F. **Rinne**: Praktische Stillehre. 3. Aufl. Stuttgart 1891. 6,40 M.
A. **Calmberg**: Die Kunst der Rede. Lehrbuch der Rhetorik, Stilistik, Poetik. 3. Aufl. Zürich 1891. 3 M.
A. **Heinze**: Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze. 5. Aufl. Leipzig 1891.

d) Litteraturgeschichte.

R. **Prutz**: Die deutsche Litteratur der Gegenwart von 1848—1858. 2. Aufl. Leipzig 1860.

W. Menzel: Geschichte der deutschen Dichtung von der ältesten bis auf die neuste Zeit. 2. Aufl. Leipzig 1875.

G. G. Gervinus: Geschichte der deutschen Dichtung. 5. Aufl. Leipzig 1875.

K. Barthel: Vorlesungen über die deutsche Nationallitteratur der Neuzeit. 9. Aufl. Gütersloh 1879.

H. Kurz: Geschichte der deutschen Litteratur. 4. Aufl. Leipzig 1881. 51 M.

O. v. Leixner: Illustrierte Litteraturgeschichte in volkstümlicher Darstellung. Leipzig 1882. 27,50 M.

R. Prölß: Geschichte des neueren Dramas. Leipzig 1882. 47 M.

H. Menge: Geschichte der deutschen Litteratur. 2. Aufl. Wolfenbüttel 1882. 9 M.

H. Viehoff: Handbuch der deutschen Nationallitteratur. Braunschweig 1882. 4,50 M.

O. Roquette: Geschichte der deutschen Dichtung. Frankfurt a. M. 1882. 7,20 M.

R. v. Gottschall: Die deutsche Nationallitteratur des 19. Jahrhunderts. 5. Aufl. Breslau 1883. 20 M.

H. Hettner: Litteraturgeschichte des 18. Jahrhunderts. 4. Aufl. Braunschweig 1883. 49 M.

R. Prölß: Geschichte der dramatischen Litteratur und Kunst in Deutschland von der Reformation bis auf die Gegenwart. Leipzig 1883. 22,50 M.

E. Schuré: Geschichte des deutschen Liedes. Minden 1883. 3 M.

A. Koberstein: Grundriß der Geschichte der deutschen Litteratur. 6. Aufl. Leipzig 1884. 54,50 M.

J. W. Schäfer: Geschichte der deutschen Litteratur des 18. Jahrhunderts. 2. Aufl. Leipzig 1885. 5 M.

F. Hirsch: Geschichte der deutschen Litteratur. Leipzig 1885. 24 M.

A. Stern: Geschichte der neueren Litteratur. Leipzig 1885. 20 M.

E. Brennig: Geschichte der deutschen Litteratur. Lahr 1886. 10 M.

F. Wehl: Das junge Deutschland. Hamburg 1886. 3 M.

F. Khull: Geschichte der altdeutschen Dichtung. Graz 1886. 6 M.

L. Salomon: Geschichte der deutschen Nationallitteratur des 19. Jahrhunderts. 2. Aufl. Stuttgart 1887. 10 M.

W. Scherer: Geschichte der deutschen Litteratur. 4. Aufl. Berlin 1887. 10 M.

A. Ebert: Allgemeine Geschichte der Litteratur des Mittelalters im Abendlande. Leipzig 1887. 33 M.

W. Hahn: Geschichte der poetischen Litteratur der Deutschen. 11. Aufl. Berlin 1888. 3,60 M.

A. Stern: Geschichte der Weltlitteratur. Stuttgart 1888. 11,60 M.

W. Lindemann: Geschichte der deutschen Litteratur. 6. Aufl. Freiburg i. Br. 1889. 8,80 M.

R. König: Deutsche Litteraturgeschichte. 20. Aufl. Bielefeld 1889. 14 M.

W. Wackernagel: Geschichte der deutschen Litteratur. 2. Aufl. Basel 1889. (5,40 M.)

A. F. C. Vilmar: Geschichte der deutschen Nationallitteratur. 23. Aufl. Marburg 1890. 7 M.

A. Stern: Die deutsche Nationallitteratur vom Tode Goethes bis zur Gegenwart. 2. Aufl. Marburg 1890. 1,20 M.

H. Mielke: Der deutsche Roman des 19. Jahrhunderts. Braunschweig 1890. 4 M.

J. Schmidt: Geschichte der deutschen Litteratur von Leibniz bis auf unsre Zeit. Berlin 1890. 29 M.

G. Brandes: Die Litteratur des 19. Jahrhunderts. Leipzig 1891.

K. Goedeke: Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung. Aus den Quellen. Dresden 1891.

G. Karpeles: Allgemeine Geschichte der Litteratur. Berlin 1891.

e) Lektüre und Poetik.

K. T. Kriebitsch: Zum Lesebuch. 300 Lesestücke poetische und prosaische, mit Auslegungen für den Schulgebrauch. Gotha 1877.

C. Gude: Erläuterungen deutscher Dichtungen. 5. Aufl. Leipzig 1878.

E. Kleinpaul: Poetik. 5. Aufl. Leipzig 1880. 6,75 M.

C. Werner: Metrik und Poetik. Leipzig 1880. 3,40 M.

R. v. Gottschall: Poetik. 5. Aufl. Breslau 1882. 10 M.

J. J. Oeri: Über die Erziehung der Jugend zum Verständnis der Poesie. Schaffhausen 1882. 50 Pfg.

A. Lüben und **K. Nacke:** Einführung in die deutsche Litteratur, vermittelt durch Erläuterungen von Musterstücken aus den Werken der vorzüglichsten Schriftsteller. Leipzig 1883. 17 M.

A. Görth: Einführung in das Studium der Dichtkunst. Leipzig 1884. 10 M.

M. Carrière: Die Poesie. 2. Aufl. Leipzig 1884. 12 M.

F. H. Weddigen: Geschichte der deutschen Volkspoesie seit dem Ausgange des Mittelalters bis auf die Gegenwart. München 1884. 6 M.

H. Welti: Geschichte des Sonettes in der deutschen Dichtung. Leipzig 1884. 5,40 M.

Herbehnus: Poetik. Hamburg 1885. 5 M.

F. Nadler: Erläuterung und Würdigung deutscher Dichtungen. 2. Aufl. Bernburg 1885. 4,50 M.

W. Parow: Der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel und seine Bedeutung für den deutschen Unterricht. Berlin 1886. 1,50 M.

O. Schmeckebier: Deutsche Verslehre. Berlin 1886. 3 M.

P. Klaucke: Zur Erklärung deutscher Dramen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin 1886. 1 M.

H. Baumgart: Handbuch der Poetik. Stuttgart 1887. 10 M.

C. Beyer: Deutsche Poetik. 2. Aufl. Stuttgart 1887. 15 M.

P. A. Schmid: Materialien zur Erläuterung deutscher Lesestücke. Bern 1888. 3 M.

W. Scherer: Poetik. Berlin 1888. 7 M.

H. Viehoff: Die Poetik auf der Grundlage der Erfahrungsseelenlehre. Trier 1888. 7 M.

L. Bellermann: Schillers Dramen. Beiträge zu ihrem Verständnis. Berlin 1888. 6 M.

R. M. Meyer: Die altgermanische Poesie, nach ihren formelhaften Elementen beschrieben. Berlin 1889. 10 M.

L. Keßler: Das Wesen der Poesie. Leipzig 1889. 1,50 M.

F. Bettingen: Grundzüge der dramatischen Kunst mit Rücksicht auf die Behandlung der Dramen-Lektüre in den höheren Lehranstalten. Berlin 1889. 1 M.

E. Kuenen: Die Charakterbildung durch die deutsche Lektüre. Leipzig 1889. 60 Pfg.

P. Goldscheider: Die Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Grundlinien zu einer Systematik. Berlin 1889. 1,50 M.

F. Magnus: Erläuterungen zu deutschen Lesebüchern. Hannover 1890. (8,50 M.)

O. Lyon: Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichtes in der deutschen Sprache, sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. Deutsche Prosastücke und Gedichte, erläutert und behandelt. Leipzig 1890. (5,20 M.)

F. Otto: Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. 8. Aufl. Leipzig 1890. 3,60 M.

K. Leimbach: Zur Einführung in das deutsche Volkslied. Auswahl und Erläuterung von 92 Volksliedern älterer und neuerer Zeit. Bremen 1890. 3 M.

P. Heinze und **R. Götte:** Deutsche Poetik. Dresden-Striesen 1891. 5 M.

H. Bulthaupt: Dramaturgie des Schauspiels (der Klassiker). Oldenburg 1891. 15 M.

R. Dietlein, W. Dietlein, R. Gosche, F. Polack und **O. Frick:** Aus deutschen Lesebüchern (Band 1—3) 15,50 M. Epische und lyrische Dichtungen, erläutert für die Oberklassen der höheren Schulen. (Bd. 4) 8 M. Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. (Bd. 5.) Gera 1891.

E. Kuenen und **M. Evers:** Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt. Leipzig 1891.

K. L. Leimbach: Ausgewählte deutsche Dichtungen, für Lehrer und Freunde der Litteratur erläutert. Kassel 1891.

W. Böhme: Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Dichtkunst für die häusliche Vorbereitung der Schüler. Berlin 1891.

H. Düntzer: Erläuterungen zu deutschen Klassikern. Leipzig 1891.

3. Klassische Sprachen.

a) Allgemeines und Methodisches.

W. Herbst: Das klassische Altertum in der Gegenwart. Leipzig 1852.

O. Steinwender: Über das Ausmaß und die Verteilung der lateinischen Gymnasiallektüre. Wien 1878.

F. **Bauer**: Praktische Anleitung zur Verbindung des lateinischen und deutschen grammatischen Elementarunterrichts. Wien 1880. 90 Pfg.

C. **Capelle**: Anleitung zum lateinischen Aufsatz. 5. Aufl. Hannover 1880. 1 M.

F. **Haase**: Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft. Leipzig 1880. 11,20 M.

L. **Zippel**: Zur Methodik des lateinischen Unterrichts in Sexta. Greiz 1881. 80 Pfg.

G. **Schimmelpfeng**: Die griechische Lektüre in der Prima des Gymnasiums. Berlin 1881. 1,60 M.

F. **Lübker**: Reallexikon des klassischen Altertums für Gymnasien. 6. Aufl. Leipzig 1882. 12 M.

W. **Pökel**: Philologisches Schriftstellerlexikon. Leipzig 1882. 6 M.

H. **Genthe**: Grammatik und Schriftstellerlektüre im altsprachlichen Unterrichte. Hamburg 1882. 2 M.

J. **Lattmann**: Die Kombination der methodischen Principien in dem lateinischen Unterrichte der unteren und mittleren Klassen. Clausthal 1882. 80 Pfg.

A. **Lichtenfeld**: Das Studium der Sprachen, besonders der klassischen, und die intellektuelle Bildung. Wien 1882. 5,40 M.

J. **Rothfuchs**: Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des lateinischen. 2. Aufl. Marburg 1882. 1,80 M.

F. **Hultsch**: Griechische und römische Metrologie. Berlin 1882. 8 M.

Philaploikos: Zwei Vorschläge zur Vereinfachung des griechischen Unterrichts. Bautzen 1882. 50 Pfg.

J. **Wex**: Die Metra der alten Griechen und Römer. Leipzig 1883. 1,50 M.

E. L. **Kottenhahn**: Das Realgymnasium sollte das Latein erst in Obersekunda beginnen. Bernburg 1883. 60 Pfg.

F. **Clausen**: Zum lateinischen Unterrichte in der Sekunda des Gymnasiums. Berlin 1884. 1 M.

H. **Hempel**: Anleitung zum lateinischen Aufsatz. Salzwedel 1884. 1,80 M.

R. **Hirsch**: Über schriftliche Übungen beim Unterricht in den fremden Sprachen. Berlin 1884. 1 M.

J. **Lattmann**: Die Grundsätze für die Gestaltung der lateinischen Schulgrammatik. Clausthal 1884. 1 M.

C. **Althaus**: Warum erlernt man die alten Sprachen? Spandau 1885. 40 Pfg.

C. v. **Oppen**: Die Wahl der Lektüre im altsprachlichen Unterricht an Gymnasien, wie sie getroffen wird und wie sie zu treffen wäre. Berlin 1885. 1,20 M.

R. **Volkmann**: Die Rhetorik der Griechen und Römer. 2. Aufl. Leipzig 1885. 12 M.

T. **Schmeding**: Die klassische Bildung in der Gegenwart. Berlin 1885. 3 M.

J. **Lattmann:** Über die Einfügung der induktiven Unterrichtsmethode in den lateinischen Elementarunterricht. Göttingen 1886. 40 Pfg.

J. **Lopot:** Welche Gelegenheit bietet sich dem Lehrer der klassischen Sprachen dar, auf den Schüler erziehend einzuwirken? Weidenau 1886. 60 Pfg.

J. **Flach:** Klassicismus oder Materialismus? Leipzig 1886. 1 M.

H. **Perthes:** Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen. 2. Aufl. Berlin 1886. 80 Pfg.

F. A. **Eckstein:** Lateinischer und griechischer Unterricht. Leipzig 1887. 9 M.

E. **Engel:** Die Aussprache des Griechischen. Jena 1887. 2,50 M.

B. **Lengnick:** Der Bildungswert des Lateinischen nach dem auf unsern Gymnasien herrschenden Betriebe. Berlin 1887. 1 M.

H. **Blümner:** Technologie und Terminologie der Gewerbe und Künste bei Griechen und Römern. Leipzig 1887. 50,40 M.

J. **Flach:** Der Hellenismus der Zukunft. Leipzig 1888. 1 M.

E. **Eichner:** Zur Umgestaltung des lateinischen Unterrichts. Berlin 1888. 1,20 M.

J. **Lattmann:** Welche Veränderungen des Lehrplans in den alten Sprachen würden erforderlich sein, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen begonnen wird? Göttingen 1888. 60 Pfg.

A. **Scheindler:** Methodik des gesamten Unterrichtes im Griechischen. 3. Aufl. Wien 1888. 1,40 M.

F. **Blaß:** Über die Aussprache des Griechischen. 3. Aufl. Berlin 1888. 3,50 M.

G. **Bilfinger:** Die antiken Stundenangaben. Stuttgart 1888. 3 M.

O. **Lutsch:** Die Behandlung der lateinischen Stilistik im Anschluß an die Prosalektüre. Elberfeld 1888. 60 Pfg.

K. **Maurer:** Die Lateinfrage oder in welcher Richtung muß die Reform des Gymnasiums sich bewegen? St. Gallen 1888. 1,60 M.

J. J. **Schwickert:** Über Bedeutung und Wert des griechischen Gymnasial- und höhern Unterrichtes für Bildung, Wissenschaft und Weltgesittung. Trier 1888. 1,50 M.

E. **Hübner:** Bibliographie der klassischen Altertumswissenschaft. Grundriß zu Vorlesungen über die Geschichte und Encyklopädie der klassischen Philologie. 2. Aufl. Berlin 1889. 15 M.

W. H. **Roscher:** Ausführliches Lexikon der römischen und griechischen Mythologie. Leipzig 1889. (30 M.)

A. **Roßbach** und R. **Westphal:** Theorie der musischen Künste der Hellenen. Leipzig 1889. 36 M.

A. **Baumeister:** Gymnasialreform und Anschauung im klassischen Unterricht. München 1889. 1 M.

O. **Hoffmann:** Neugestaltung des griechischen Unterrichts, besonders des Elementarunterrichts. Göttingen 1889. 80 Pfg.

J. H. H. **Schmidt:** Handbuch der lateinischen und griechischen Synonymik. Leipzig 1889. 12 M.

J. H. **Schütte**: Der lateinische Unterricht in den unteren Klassen. Danzig 1889. (1,20 M.)

L. W. **Straub**: Der Natursinn der alten Griechen. Tübingen 1889. 1,60 M.

Encyklopädie der klassischen Altertumskunde für Gymnasien. Leipzig 1889. (3 M.)

C. K. **Reisig**: Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft. Berlin 1890. 12 M.

H. **Planck**: Das Lateinische in seinem Recht als wissenschaftliches Bildungsmittel. Wiesbaden 1890. 1,20 M.

H. **Steinthal**: Geschichte der Sprachwissenschaft bei den Griechen und Römern, mit besonderer Rücksicht auf die Logik. 2. Aufl. Berlin 1890. (8 M.)

M. **Wohlrab**: Die altklassischen Realien im Gymnasium. 2. Aufl. Leipzig 1890. 1,20 M.

R. **Klotz**: Grundzüge altrömischer Metrik. Leipzig 1890. 12 M.

G. **Neudecker**: Der klassische Unterricht und die Erziehung zu wissenschaftlichem Denken. Würzburg 1890. 60 Pfg.

A. **Ohlert**: Die deutsche Schule und das klassische Altertum. Hannover 1891. 2,40 M.

J. **Weisweiler**: Die Litteratur und Geschichte des klassischen Altertums im Dienste der patriotischen und nationalen Jugenderziehung. Paderborn 1891. 60 Pfg.

J. **Müller**: Handbuch der klassischen Altertums-Wissenschaft in systematischer Darstellung mit besonderer Rücksicht auf Geschichte und Methodik der einzelnen Disciplinen. München 1891.

b) Litteraturgeschichte.

E. **Munk**: Geschichte der römischen Litteratur. 2. Aufl. Gütersloh 1875.

— — Geschichte der griechischen Litteratur. Für Gymnasien, höhere Bildungsanstalten und zum Selbstunterricht. 3. Aufl. Gütersloh 1879.

G. **Bernhardy**: Grundriß der griechischen Litteratur. 3. Aufl. Halle 1880. 13,50 M.

R. **Nicolai**: Geschichte der griechischen Litteratur. Magdeburg 1881. 12 M.

K. O. **Müller**: Geschichte der griechischen Litteratur bis auf das Zeitalter Alexanders. 4. Aufl. Stuttgart 1884. 18 M.

H. **Flach**: Geschichte der griechischen Lyrik. Tübingen 1884. 13 M.

W. **Meyer**: Anfang und Ursprung der lateinischen und griechischen rhythmischen Dichtung. München 1884. 5,50 M.

T. **Zielinsky**: Die Gliederung der altattischen Komödie. Leipzig 1884. 10 M.

F. **Bender**: Geschichte der griechischen Litteratur von ihren Anfängen bis auf die Zeit der Ptolemäer. Leipzig 1886. 12 M.

T. **Bergk**: Griechische Litteraturgeschichte. Berlin 1887. 30 M.

K. **Sittl**: Geschichte der griechischen Litteratur. München 1887. 17,80 M.

O. **Ribbeck**: Geschichte der römischen Dichtung. Stuttgart 1889. 15,75 M.

W. S. **Teuffel**: Geschichte der römischen Litteratur. 5. Aufl. Leipzig 1890. (7,20 M.)

c) Altertümer und Chronologie.

H. Bender: Rom und römisches Leben. Tübingen 1880. 6 M.

A. Forbiger und **A. Winkler:** Hellas und Rom. Leipzig 1882. 42 M.

J. N. Madvig: Die Verfassung und Verwaltung des römischen Staates. Leipzig 1882. 28 M.

O. Seyffert: Lexikon der klassischen Altertumskunde. Leipzig 1882. 7 M.

A. Mommsen: Chronologie. Untersuchungen über Kalenderwesen der Griechen. Leipzig 1883. 14 M.

L. Preller: Römische Mythologie. 3. Aufl. Berlin 1883. 10 M.

R. Westphal: Die Musik des griechischen Altertumes. Leipzig 1883. 9 M.

M. Zöller: Römische Staats- und Rechtsaltertümer. Breslau 1884. 6 M.

L. Holzapfel: Römische Chronologie. Leipzig 1885. 8 M.

Bojesen-Hoffa: Kurzgefaßtes Handbuch der griechischen Antiquitäten. 2. Aufl. Wien 1887. 4 M.

J. Marquardt und **T. Mommsen:** Handbuch der römischen Altertümer. Leipzig 1888. 114 M.

A. Schmid: Handbuch der griechischen Chronologie. Jena 1888. 16 M.

E. Krieg: Grundriß der römischen Altertümer. 3. Aufl. Freiburg i. Br. 1889. 4 M.

H. Matzat: Römische Zeitrechnung für die Jahre 219—1 v. Chr. Berlin 1889. 16 M.

K. F. Hermann: Lehrbuch der griechischen Antiquitäten. Freiburg i. Br. 1889. (35 M.)

W. Soltau: Römische Chronologie. Freiburg i. Br. 1889. 12 M.

J. Töpfer: Attische Genealogie. Berlin 1889. 10 M.

O. Gilbert: Geschichte und Topographie der Stadt Rom im Altertum. Leipzig 1890. (24 M.)

4. Neuere Sprachen.

a) Allgemeines und Methodisches.

B. Schmitz: Encyklopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen. Leipzig 1876.

A. Mahn: Über das Studium der neueren Sprachen auf Hochschulen. Berlin 1880. 50 Pfg.

D. Asher: Über den Unterricht in den neueren Sprachen. Berlin 1881. 80 Pfg.

O. Danker: Die Realgymnasien und das Studium der neueren Sprachen. Kassel 1883. 1 M.

T. B. A. Klotzsch: Methode des fremdsprachlichen Unterrichts. Dresden 1883. 15 Pfg.

G. Körting: Encyklopädie und Methodologie der romanischen Philologie. Heilbronn 1884. 11 M.

Wie studiert man neuere Philologie und Germanistik? Leipzig 1884. 60 Pfg.

Rapp: Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts, zunächst an den lateinlosen Realschulen. Tübingen 1885. 40 Pfg.

F. Hornemann: Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten. Hannover 1885.

H. Breymann: Wünsche und Hoffnungen, betreffend das Studium der neueren Sprachen an Schule und Universität. München 1885. 1,20 M.

A. Rambeau: Der französische und englische Unterricht in der deutschen Schule, mit besonderer Berücksichtigung des Gymnasiums. Hamburg 1886. 1 M.

W. Vietor: Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Französischen. 2. Aufl. Heilbronn 1886. 4,80 M.

E. Eidam: Phonetik in der Schule? Würzburg 1887. 1,20 M.

J. Bierbaum: Die analytisch-direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts. Kassel 1887. 2,50 M.

H. Neubauer: Die Reformbewegung auf dem Gebiete des Sprachunterrichts und die höhere Bürgerschule. Erfurt 1887. 60 Pfg.

J. Gutersohn: Gegenvorschläge zur Reform des neusprachlichen Unterrichts. Karlsruhe 1888. 60 Pfg.

A. Rambeau: Die Phonetik im französischen und englischen Klassenunterricht. Hamburg 1888. 1 M.

Schmeding: Der Aufenthalt der Neuphilologen und das Studium moderner Sprachen im Auslande. 2. Aufl. Berlin 1889. 1,50 M.

A. F. Louvier: Über Naturgemäßheit im fremdsprachlichen Unterricht. 4. Aufl. Hamburg 1889. 50 Pfg.

A. v. Roden: In wiefern muß der Sprachunterricht umkehren? Ein Versuch zur Verständigung über die Reform des neusprachlichen Unterrichts. Marburg i. H. 1890. 1,60 M.

J. Gutersohn: Zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts. Karlsruhe 1890. 80 Pfg.

E. O. Stiehler: Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Marburg i. H. 1891. 1,20 M.

— — Streifzüge auf dem Gebiete der neusprachlichen Reformbewegung. Marburg i. H. 1891. 1,40 M.

b) Französisch.

G. Reiche: Die Prosodie der französischen Sprache. Böhm.-Leipa 1880. 1 M.

K. Kühn: Zur Methode des französischen Unterrichts. Wiesbaden 1883. 1 M.

W. Münch: Zur Förderung des französischen Unterrichts, insbesondere auf Realgymnasien. Heilbronn 1883. 2 M.

B. Schmitz: Französische Synonymik. 3. Aufl. Leipzig 1883. 4,50 M.

H. A. Schötensack: Beitrag zu einer wissenschaftlichen Grundlage für etymologische Untersuchungen auf dem Gebiete der französischen Sprache. Bonn 1883. 10 M.

F. Lotheissen: Geschichte der französischen Litteratur im 17. Jahrhundert. Wien 1884. 36 M.

H. Breitinger: Studium und Unterricht des Französischen. Ein encyklopädischer Leitfaden. 2. Aufl. Zürich 1885. 3 M.

A. Ohlert: Die fremdsprachliche Reformbewegung mit besonderer Berücksichtigung des Französischen. Königsberg 1886. 1,20 M.
Englich: Die französische Grammatik im Gymnasium. Leipzig 1886. 1 M.
F. Beyer: Das Lautsystem des Neufranzösischen. Köthen 1887. 2 M.
H. W. Glabbach: Die Lautphysiologie im französischen Unterricht. Berlin 1887. 60 Pfg.
K. Foth: Der französische Unterricht auf dem Gymnasium. Leipzig 1887. 1,80 M.
B. Schmitz: Deutsch-französische Phraseologie in systematischer Ordnung. 8. Aufl. Berlin 1888. 1 M.
F. Kreyssig: Geschichte der französischen Nationallitteratur. 6. Aufl. Berlin 1889. 12 M.
P. Junker: Grundriß der Geschichte der französischen Litteratur. Münster i. W. 1889. 3,60 M.
A. Korell: Zur analytisch-induktiven Methode des französischen Unterrichts. Frankfurt a. O. 1889. 1 M.
J. Vetter: Zwei Jahre Erfahrungen mit der analytischen Lehrmethode beim Unterricht in der französischen Sprache. Wien 1889. 30 Pfg.
G. Schwarz: Die Reform des französischen Unterrichtes. Schaffhausen 1889. 1,20 M.
C. Schäfer: Der formale Bildungswert des Französischen. Braunschweig 1890. 80 Pfg.
H. Bergér: Zur Reform des französischen Unterrichts! Hanau 1890. 75 Pfg.

c) Englisch.

H. Taine: Geschichte der englischen Litteratur. Leipzig 1880. 31,50 M.
K. Klöpper: Englische Synonymik. Rostock 1881. 9 M.
W. Dreser: Englische Synonymik. Wolfenbüttel 1881. 6 M.
Aßfahl: Der Unterricht im Englischen in der Realschule. Tübingen 1882. 40 Pfg.
E. Engel: Geschichte der englischen Litteratur. Leipzig 1883. 10 M.
K. Elze: Grundriß der englischen Philologie. 2. Aufl. Halle 1888. 8 M.
G. Körting: Encyklopädie und Methodologie der englischen Philologie. Heilbronn 1888. 8 M.
J. Schipper: Englische Metrik, in historischer und systematischer Entwicklung dargestellt. Bonn 1888. 34,10 M.
B. ten Brink: Geschichte der englischen Litteratur. Berlin 1889. (14,50 M.)

5. Geschichte.

a) Allgemeines und Methodisches.

C. Peter: Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Ein methodischer Versuch. Halle 1849.
K. Biedermann: Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform. Braunschweig 1860.

O. A. Grüllich: Beitrag zur Methodik des Geschichtsunterrichtes an höheren Lehranstalten. Löbau 1874.

W. Herbst: Die neuere und neuste Geschichte auf Gymnasien. Mainz 1877.

A. Scholtze: Die Kulturgeschichte im historischen Unterricht. Leipzig 1880. 60 Pfg.

A. Köcher: Zwölf Thesen über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. Hannover 1880. 40 Pfg.

J. Schrammen: Erörterungen über den Geschichtsunterricht an den höheren Schulen. Wolfenbüttel 1880. 60 Pfg.

E. Bernheim: Geschichtsforschung und Geschichtsphilosophie. Göttingen 1880. 2,50 M.

A. Häfelin: Die rationelle Methodik des Geschichtsunterrichtes am Gymnasium. Zürich 1880. 50 Pfg.

J. G. Droysen: Grundriß der Historik. 3. Aufl. Leipzig 1882. 2 M.

O. Jäger: Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht. 2. Aufl. Wiesbaden 1882. 60 Pfg.

H. Usener: Philologie und Geschichtswissenschaft. Bonn 1882. 1 M.

F. Leist: Urkundenlehre. Katechismus der Diplomatik, Paläographie, Chronologie und Sphragistik. Leipzig 1882. 4 M.

A. Rhomberg: Die Erhebung der Geschichte zum Range einer Wissenschaft. Wien 1883. 1,80 M.

F. J. Brockmann: System der Chronologie. Stuttgart 1883. 3 M.

W. Ladenbauer: Der historische Unterricht als Grundlage einer religiösen Weltanschauung. Budweis 1885. 1 M.

E. Gotheim: Die Aufgaben der Kulturgeschichte. Leipzig 1889. 1,60 M.

B. M. Lersch: Einleitung in die Chronologie oder Zeitrechnung verschiedener Völker und Zeiten, nebst christlichem und jüdischem Festkalender. Aachen 1889. 4 M.

C. Paoli: Grundriß zu Vorlesungen über lateinische Paläographie und Urkundenlehre. Innsbruck 1889. (2 M.)

T. Goldmann: Zum Geschichtsunterricht des Gymnasiums. Darmstadt 1890. 1 M.

b) Allgemeine und Kulturgeschichte.

K. v. Rotteck: Allgemeine Weltgeschichte für alle Stände. 8. Aufl. Stuttgart 1871.

A. v. Dittmann: Die Weltgeschichte. Eine zusammenhängende Erzählung in 12 Büchern. Leipzig 1877.

O. Henne-Am Rhyn: Allgemeine Kulturgeschichte. 2. Aufl. Leipzig 1879.

C. Faulmann: Illustrierte Kulturgeschichte. Wien 1881. 18 M.

N. Beeck: Handlexikon der Geschichte und Biographie. Berlin 1881. 5 M.

A. W. Grube: Charakterbilder aus der Geschichte und Sage für einen propädeutischen Geschichtsunterricht. 23. Aufl. Leipzig 1882. 9 M.

O. v. Corvin: Illustrierte Weltgeschichte für das Volk. 2. Aufl. Leipzig 1883. 69,50 M.

G. F. **Kolb**: Kulturgeschichte der Menschheit. 3. Aufl. Leipzig 1885. 16 M.

J. W. **Draper**: Geschichte der geistigen Entwicklung Europas. 3. Aufl. Leipzig 1886. 10 M.

J. **Lippert**: Kulturgeschichte der Menschheit. Stuttgart 1887. 20 M.

F. J. **Holzwarth**: Weltgeschichte. Mainz 1887. 30 M.

G. **Weber**: Lehrbuch der Weltgeschichte. 20. Aufl. Leipzig 1888. 16 M.

F. C. **Schlosser**: Weltgeschichte für das deutsche Volk. 21. Aufl. 1890. 103,75 M.

G. **Weber**: Allgemeine Weltgeschichte. 2. Aufl. Leipzig 1890. 123 M.

O. **Jäger**: Weltgeschichte. 2. Aufl. Bielefeld 1891. 32 M.

F. v. **Hellwald**: Die Kulturgeschichte in ihrer natürlichen Entwicklung bis zur Gegenwart. 4. Aufl. Augsburg 1891.

C. **Wernicke**: Die Geschichte der Welt. 7. Aufl. Berlin 1891.

T. **Flathe**, G. **Hertzberg**, F. **Justi**, J. v. **Pflugk-Harttung**, M. **Philippson**: Weltgeschichte. Berlin 1891.

L. v. **Ranke**: Weltgeschichte. Leipzig 1891.

W. **Assmann**: Handbuch der allgemeinen Geschichte. 2. Aufl. Braunschweig 1891.

W. **Oncken**: Allgemeine Geschichte in Einzeldarstellungen. Berlin 1891.

c) Altertum.

L. **Doublier**: Geschichte des Altertums vom Standpunkte der Kultur mit besonderer Berücksichtigung des Handels und des Weltverkehrs. Wien 1873.

J. **Kuhl**: Die Anfänge des Menschengeschlechts und sein einheitlicher Ursprung. Bonn 1875.

J. **Lubbock**: Die Entstehung der Civilisation und der Urzustand des Menschengeschlechtes, erläutert durch das innere und äußere Leben der Wilden. Jena 1875.

F. **Lenormant**: Die Anfänge der Kultur. 2. Aufl. Jena 1875.

G. **Maspero**: Geschichte der morgenländischen Völker im Altertum. Leipzig 1877.

H. **Brugsch-Bey**: Geschichte Ägyptens unter den Pharaonen. Nach den Denkmälern bearbeitet. Leipzig 1877.

J. G. **Droysen**: Geschichte Alexanders des Großen. 3. Aufl. Gotha 1880. 4 M.

M. **Duncker**: Geschichte des Altertums. 5. Aufl. Leipzig 1882. 64,20 M.

H. **Peter**: Lexikon der Geschichte des Altertums und der alten Geographie. Leipzig 1882. 4,50 M.

O. **Schrader**: Sprachvergleichung und Urgeschichte. Jena 1883. 11 M.

F. W. L. **Schwartz**: Prähistorisch-anthropologische Studien. Berlin 1884. 12 M.

A. **Rauber**: Urgeschichte der Menschen. Leipzig 1884. 18 M.

F. **Kaulen**: Assyrien und Babylonien nach den neusten Entdeckungen. 3. Aufl. Freiburg i. Br. 1885. 4 M.

H. **Welzhofer**: Allgemeine Geschichte des Altertums. Gotha 1889. (10 M.)

d) Griechische und römische Geschichte.

B. G. Niebuhr: Römische Geschichte. 2. Aufl. Berlin 1874.
T. Simons: Aus altrömischer Zeit. Kulturbilder. Berlin 1875.
A. Schwegler: Römische Geschichte. Tübingen 1876.
H. Göll: Illustrierte Mythologie. Göttersagen und Kultusformen der Hellenen, Römer u. s. w. 4. Aufl. Leipzig 1877.
H. Bender: Rom und römisches Leben im Altertum. Tübingen 1880. 12 M.
J. v. Falke: Hellas und Rom. Stuttgart 1880. 52,50 M.
Fliegier: Die Urzeit von Hellas und Italien. Braunschweig 1881. 4 M.
C. Peter: Geschichte Roms. Halle 1881. 18 M.
M. Schmitz: Quellenkunde der römischen Geschichte bis auf Paulus Diakonus. Gütersloh 1881. 2 M.
Guhl und **Koner:** Das Leben der Griechen und Römer, nach antiken Bildwerken dargestellt. 5. Aufl. Berlin 1882. 13 M.
J. Jacoby: Geist der griechischen Geschichte. Berlin 1884. 4 M.
C. Neumann: Geschichte Roms während des Verfalles der Republik. Breslau 1884. 19 M.
A. Schäfer: Abriß der Quellenkunde der griechischen und römischen Geschichte. Leipzig 1885. 8,20 M.
K. L. Roth: Römische Geschichte. 2. Aufl. Nördlingen 1885. 10,40 M.
K. W. Nitzsch: Geschichte der römischen Republik. Leipzig 1885. 10 M.
O. Jäger: Geschichte der Griechen. 5. Aufl. mit 145 Abbild. Gütersloh 1887. 7,50 M.
J. G. Kuno: Vorgeschichte Roms. Graudenz 1888. 43 M.
E. Curtius: Griechische Geschichte. 6. Aufl. Berlin 1889. 30 M.
L. Friedländer: Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms. 6. Aufl. Leipzig 1889. 24 M.
T. Mommsen: Römische Geschichte. 8. Aufl. Berlin 1889. 28 M.
O. Jäger: Geschichte der Römer. 6. Aufl. mit 181 Abbild. Gütersloh 1889. 7,50 M.
W. Ihne: Römische Geschichte. Leipzig 1890. 39,25 M.
K. L. Roth: Griechische Geschichte, nach den Quellen erzählt. 4. Aufl. München 1891. 6,50 M.

e) Mittelalter.

F. Pfalz: Bilder aus dem deutschen Städteleben im Mittelalter. Leipzig 1871.
K. Grün: Kulturgeschichte des 16. Jahrhunderts. Leipzig 1872.
W. H. Riehl: Kulturstudien aus drei Jahrhunderten. Stuttgart 1873.
A. v. Kremer: Kulturgeschichte des Orients unter den Chalifen. Wien 1875.
W. Wattenbach: Geschichte des römischen Papsttums. Berlin 1876.
O. Peschel: Geschichte des Zeitalters der Entdeckungen. 2. Aufl. Stuttgart 1877.
F. v. Raumer: Geschichte der Hohenstaufen und ihrer Zeit. 5. Aufl. Leipzig 1878.

D. **Bikélas**: Die Griechen des Mittelalters und ihr Einfluß auf die europäische Kultur. Gütersloh 1878.

W. E. H. **Lecky**: Sittengeschichte Europas von Augustus bis auf Karl den Großen. 2. Aufl. Leipzig 1879.

L. **Häußer**: Geschichte des Zeitalters der Reformation 1517—1648. 2. Aufl. Berlin 1879.

J. **Burkhardt**: Die Zeit Konstantin des Großen. 2. Aufl. Leipzig 1880. 6 M.

G. **Voigt**: Die Wiederbelebung des klassischen Altertums. 2. Aufl. Berlin 1881. 16 M.

H. **Oesterley**: Historisch-geographisches Wörterbuch des deutschen Mittelalters. Gotha 1883. 24 M.

H. **Prutz**: Kulturgeschichte der Kreuzzüge. Berlin 1883. 14 M.

A. **Schultz**: Das höfische Leben zur Zeit der Minnesinger. 2. Aufl. Leipzig 1889. 30 M.

F. **Gregorovius**: Geschichte der Stadt Athen im Mittelalter. 2. Aufl. Stuttgart 1889. 20 M.

— — Geschichte der Stadt Rom im Mittelalter. 4. Aufl. Stuttgart 1889. 18,50 M.

f) Preußische und deutsche Geschichte.

R. **Usinger**: Die Anfänge der deutschen Geschichte. Hannover 1875.

F. **Kohlrausch**: Deutsche Geschichte. 16. Aufl. Hannover 1875.

T. **Lindner**: Geschichte des deutschen Reiches vom Ende des 14. Jahrhunderts bis zur Reformation. Braunschweig 1876.

W. **Zimmermann**: Illustrierte Geschichte des deutschen Volkes. Stuttgart 1877.

F. v. **Weech**: Die Deutschen seit der Reformation mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Leipzig 1878.

K. **Simrock**: Handbuch der deutschen Mythologie mit Einschluß der nordischen. 5. Aufl. Bonn 1878.

J. **Grimm**: Deutsche Mythologie. 4. Aufl. Gütersloh 1878.

L. v. **Ranke**: 12 Bücher preußischer Geschichte. 2. Aufl. Leipzig 1879.

H. v. **Treitschke**: Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert. 2. Aufl. Leipzig 1879.

H. **Hoffmeister**: Deutschlands Kulturgeschichte. Berlin 1880. 3 M.

F. **Babsch**: Die alten Germanen in der Universalgeschichte und ihre Eigenart. Wien 1880. 2,40 M.

K. **Biedermann**: Deutschland im 18. Jahrhundert. Leipzig 1880. 40 M.

G. **Kaufmann**: Deutsche Geschichte bis auf Karl den Großen. Leipzig 1881. 15 M.

W. **Müller**: Deutsche Geschichte. Stuttgart 1881. 6 M.

A. **Richter**: Bilder aus der deutschen Kulturgeschichte. Leipzig 1882. 10 M.

L. v. **Ranke**: Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation. 6. Aufl. Leipzig 1882. 36 M.

F. **Kinkelin**: Die Urbewohner Deutschlands. Lindau 1882. 1,20 M.

F. **Schmidt**: Preußens Geschichte in Wort und Bild. 3. Aufl. Leipzig 1883. 25,50 M.

W. Arnold: Deutsche Geschichte. Gotha 1883. 22,40 M.
H. Beitzke: Geschichte der deutschen Freiheitskriege in den Jahren 1813 und 1814. 4. Aufl. Bremen 1883. 9 M.
G. Erler: Deutsche Geschichte von der Urzeit bis zum Ausgang des Mittelalters in den Erzählungen deutscher Geschichtsschreiber. Leipzig 1884. 22 M.
H. M. Richter: Geschichte der deutschen Nation. 2. Aufl. Berlin 1884. 4,50 M.
K. Fischer: Deutsches Leben und deutsche Zustände von der Hohenstaufenzeit bis ins Reformationszeitalter. Gotha 1884. 6 M.
K. W. Nitzsch: Geschichte des deutschen Volkes bis zum Augsburger Religionsfrieden. Leipzig 1884. 24 M.
G. Waitz: Deutsche Verfassungsgeschichte. 4. Aufl. Kiel 1885. 64 M.
W. Müller: Mythologie der deutschen Heldensagen. Heilbronn 1886. 4,50 M.
O. Henne am Rhyn: Kulturgeschichte des deutschen Volkes. Berlin 1887. 25 M.
W. v. Giesebrecht: Geschichte der deutschen Kaiserzeit. Braunschweig 1888. 78,40 M.
L. Hahn: Geschichte des preußischen Vaterlandes. 21. Aufl. Berlin 1888. 6 M.
H. Kohl: Dreißig Jahre preußisch-deutscher Geschichte 1858—1888 in amtlichen Kundgebungen. Gießen 1888. 4,50 M.
L. Lindenschmidt: Handbuch der deutschen Altertumskunde. Braunschweig 1889. (30 M.)
W. Pierson: Preußische Geschichte. 5. Aufl. Berlin 1889. 10 M.
F. Keym: Geschichte des dreißigjährigen Krieges. 3. Aufl. Freiburg i. Br. 1889. 3 M.
A. Sach: Deutsches Leben in der Vergangenheit. Halle a. S. 1889. 6 M.
O. Kaemmel: Deutsche Geschichte. Dresden 1889. 13 M.
W. Müller: Deutschlands Einigungskriege 1864—1871. Kreuznach 1889. 5 M.
D. Müller: Geschichte des deutschen Volkes. 13. Aufl. Berlin 1890. 5,20 M.
T. Ebner: Illustrierte Geschichte Deutschlands. Stuttgart 1890. 30 M.
F. v. Köppen: Die Hohenzollern und das deutsche Reich. 1890. 44 M.
F. Förster: Geschichte der Befreiungskriege 1813, 1814, 1815. 9. Aufl. Berlin 1890. 35 M.
F. Kohlrausch: Kurze Darstellung der deutschen Geschichte. 14. bis zum Tode Kaiser Wilhelms I. fortgeführte Aufl. Gütersloh 1891. 2 M.
E. Duller: Geschichte des deutschen Volkes. 7. Aufl. Berlin 1891. 10 M.
B. Volz: Geschichte Deutschlands im 19. Jahrhundert. Leipzig 1891. 6 M.
G. Freytag: Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Leipzig 1891.
H. Gerdes: Geschichte des deutschen Volkes und seiner Kultur im Mittelalter. Leipzig 1891.
G. Richter: Annalen der deutschen Geschichte im Mittelalter. Halle 1891.
H. Herrig: Das Kaiserbuch. Acht Jahrhunderte deutscher Geschichte von Karl dem Großen bis Maximilian I. Berlin 1891.

K. Lamprecht: Deutsche Geschichte. Berlin 1891.
H. v. Zwiedineck-Südenhorst: Bibliothek deutscher Geschichte. Stuttgart 1891.
G. Dittmar: Geschichte des deutschen Volkes. Heidelberg 1891.
L. Stacke: Deutsche Geschichte. Bielefeld 1891.
E. Berner: Geschichte des preußischen Staates. München 1891.

g) Neuere und neuste Geschichte.

G. G. Gervinus: Geschichte des 19. Jahrhunderts seit den Wiener Verträgen. Leipzig 1867.
W. Menzel: Geschichte der Neuzeit. Vom Beginn der französischen Revolution bis zur Wiederherstellung des deutschen Reiches 1789—1871. Stuttgart 1877.
J. J. Honegger: Litteratur und Kultur des 19. Jahrhunderts. 2. Aufl. Leipzig 1879.
H. v. Sybel: Geschichte der Revolutionszeit von 1789—1811. Stuttgart 1880. 42,80 M.
O. v. Leixner: Unser Jahrhundert. Stuttgart 1882. 20 M.
W. Müller: Europäische Geschichte und Politik 1871—1881. Berlin 1882. 5 M.
C. v. Noorden: Europäische Geschichte im 18. Jahrhundert. Leipzig 1882. 36 M.
A. F. Gfrörer: Geschichte des 18. Jahrhunderts. Basel 1884. 29,30 M.
C. Bulle: Geschichte der neusten Zeit. 1815—1871. 2. Aufl. Leipzig 1887. 24 M.
E. Hallier: Kulturgeschichte des 19. Jahrhunderts, in ihren Beziehungen zu der Entwicklung der Naturwissenschaften geschildert. Stuttgart 1889. 20 M.
W. Herbst: Encyklopädie der neueren Geschichte. Gotha 1890. 46 M.
O. Jäger: Geschichte der neusten Zeit vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart. 22. Aufl. Berlin 1890. 16 M.
Schmidt-Weißenfels: Das 19. Jahrhundert. Geschichte seiner ideellen, nationalen und Kulturentwicklung. Berlin 1890. 8 M.
W. Müller: Politische Geschichte der neusten Zeit. 1816—1889. Mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands. 4. Aufl. Stuttgart 1891.
Staatengeschichte der neusten Zeit. Leipzig 1891.

6. Geographie.

a) Allgemeines und Methodisches.

J. G. Lüdde: Geschichte der Methodologie der Erdkunde. Leipzig 1849.
A. Schopf: Reform des geographischen Unterrichts an Gymnasien. Wien 1875.
K. Andree: Geographie des Welthandels. Mit geschichtlichen Erläuterungen. 2. Aufl. Stuttgart 1877.
T. Waitz: Anthropologie der Naturvölker. 2. Aufl. Leipzig 1877.
O. Delitsch: Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts, namentlich des Kartenlesens und Kartenzeichnens in Schulen. 2. Aufl. Leipzig 1878.

C. **Ritter**: Geschichte der Erdkunde und der Entdeckungen. 2. Aufl. Berlin 1880. 4,50 M.

Kraatz: Topographisch-statistisches Handbuch des preußischen Staats. 3. Aufl. Berlin 1880. 15 M.

Klein und **Thomé**: Die Erde und ihr organisches Leben. Stuttgart 1881. 28 M.

A. **Bastian**: Der Völkergedanke im Aufbau einer Wissenschaft vom Menschen und seine Begründung auf ethnologische Sammlungen. Berlin 1881. 4 M.

F. **Ratzel**: Anthropo-Geographie oder Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte. Stuttgart 1882. 10 M.

F. **Embacher**: Lexikon der Reisen und Entdeckungen. Leipzig 1882. 4 M.

F. **Hirts** geographische Bildertafeln. Breslau 1882. 8 M.

G. **Mikusch**: Beiträge zum Unterrichte in der Geographie. Brünn 1883. 1,20 M.

F. F. v. **Richthofen**: Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie. Leipzig 1883. 1,80 M.

O. **Peschel**: Neue Probleme der vergleichenden Erdkunde als Versuch einer Morphologie der Erdoberfläche. 4. Aufl. Leipzig 1883. 5 M.

C. **Ritter**: Geographisch-statistisches Lexikon. 7. Aufl. Leipzig 1883. 30 M.

C. **Böttcher**: Vorschläge zur Methode des geographischen Unterrichts, mit Beispielen aus der Schulpraxis. Königsberg 1884. 80 Pfg.

A. **Dronke**: Die Geographie als Wissenschaft und in der Schule. Bonn 1884. 1,50 M.

H. **Erdmann**: Der geographische Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der „zeichnenden Methode“. Düsseldorf 1884. 1,20 M.

A. **Bastian**: Allgemeine Grundzüge der Ethnologie. Berlin 1884. 3 M.

S. **Günther**: Lehrbuch der Geophysik und physikalischen Geographie. Stuttgart 1884. 10 M.

G. v. **Boguslawsky**: Handbuch der Oceangeographie. Stuttgart 1884. 8,50 M.

O. **Peschel**: Völkerkunde. 6. Aufl. Leipzig 1884. 32 M.

H. **Matzat**: Methodik des geographischen Unterrichts. Berlin 1885. 8 M.

J. **Papouschek**: Die geographischen Lehrmittel und ihre Anwendung beim Unterrichte. Wien 1885. 1,50 M.

v. **Lorenz-Liburnau**: Anleitung zum Kartenlesen. Wien 1885. 1 M.

A. **Edlinger**: Kleines etymologisch-geographisches Lexikon. München 1885. 2 M.

A. **Thomas**: Etymologisches Wörterbuch geographischer Namen. Breslau 1886. 3 M.

J. J. **Egli**: Geschichte der geographischen Namenkunde. Leipzig 1886. 10 M.

H. **Ebner**: Die Vermittlung geographischer Begriffe und Vorstellungen. Graz 1886. 40 Pfg.

J. **Gelhorn**: Zur Methodik des geographischen Unterrichts. Leipzig 1886. 1 M.

F. **Heiland**: Das geographische Zeichnen. Dresden 1886. 2 M.

C. **Böttcher**: Die Methode des geographischen Unterrichts. Berlin 1886. 2,40 M.

O. **Krümmel**: Der Ocean. Prag 1886. 1 M.
H. **Oberländer**: Der geographische Unterricht, nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule historisch und methodologisch beleuchtet. 4. Aufl. Grimma 1887. 3,60 M.
G. **Coordes**: Gedanken über den geographischen Unterricht. 3. Aufl. Metz 1888. 3 M.
A. **Stauber**: Das Studium der Geographie in und außer der Schule. Augsburg 1888. 3,20 M.
R. **Pohle**: Welche Aufgaben hat der erdkundliche Unterricht an den höheren Lehranstalten zu erfüllen? Berlin 1889. 1 M.
W. **Schmidt**: Über einige geographische Veranschaulichungsmittel. Wien 1889. 3 M.
G. **Meyer**: Erdkunde, Geographie und Geologie, ihre Beziehungen zu einander und zu anderen Wissenschaften. Straßburg 1889. 50 Pfg.
T. **Achelis**: Die Entwicklung der modernen Ethnologie. Berlin 1889. 3 M.
H. **Berger**: Geschichte der wissenschaftlichen Erdkunde der Griechen. Leipzig 1889. 8 M.
R. **Andree**: Ethnographische Parallelen und Vergleiche. Leipzig 1889. 13,50 M.
J. **Erdmann**: Der geographische Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der sogenannten „zeichnenden Methode". 2. Aufl. Düsseldorf 1890. 1,20 M.
R. **Lehmann**: Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts. Halle 1890. 6 M.
— — Das Kartenzeichnen beim geographischen Unterricht. Halle 1891. 2,40 M.
E. **Metzger**: Geographisch-statistisches Welt-Lexikon. Stuttgart 1891.

b) Allgemeine Geographie.

C. **Ritter**: Die Erdkunde. 2. Aufl. Berlin 1847.
L. G. **Blanc**: Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. 8. Aufl. Braunschweig 1867.
E. **Kapp**: Vergleichende allgemeine Erdkunde. 2. Aufl. Braunschweig 1868.
H. **Masius**: Geographisches Lesebuch. 10. Aufl. Langensalza 1874.
J. G. F. **Cannabich**: Lehrbuch der Geographie nach den neusten Friedensbestimmungen. 18. Aufl. Weimar 1875.
J. G. **Kutzner**: Geographische Bilder, enthaltend das Interessanteste und Wissenswürdigste aus der Länder- und Völkerkunde und der Physik der Erde. 2. Aufl. Glogau 1877.
A. **Balbi**: Allgemeine Erdbeschreibung oder Hausbuch des geographischen Wissens. 7. Aufl. Wien 1883. 33,75 M.
F. v. **Hellwald**: „Die Erde und ihre Völker. 3. Aufl. Stuttgart 1884. 14,50 M.
A. **Supan**: Grundzüge der physischen Erdkunde. Leipzig 1884. 10 M.
G. A. v. **Klöden**: Handbuch der Erdkunde. 5. Aufl. Berlin 1885. 59 M.
B. **Volz**: Geographische Charakterbilder. Leipzig 1888. 21,50 M.

H. A. Daniel: Illustriertes kleines Handbuch der Geographie. 2. Aufl. Leipzig 1888. 18 M.

O. Peschel: Physische Erdkunde. 2. Aufl. Leipzig 1888. 30 M.

G. Mauer: Geographische Bilder. Langensalza 1889. 7,75 M.

K. F. R. Schneider und **F. E. Keller:** Handbuch der Erdbeschreibung und Staatenkunde. 2. Aufl. Glogau 1889. 36 M.

A. W. Grube: Geographische Charakterbilder in abgerundeten Gemälden aus der Länder- und Völkerkunde. Leipzig 1891. 13,50 M.

c) Specielle Geographie.

G. Rohlfs: Quer durch Afrika. Reise vom Mittelmeer nach dem Tschad-See und zum Golf von Guinea. Leipzig 1875.

H. v. Schmid: Unser Vaterland, in Wort und Bild geschildert von einem Verein der bedeutendsten Schriftsteller und Künstler Deutschlands und Östreichs. Stuttgart 1878.

M. Stanley: Durch den dunkeln Weltteil, oder die Quellen des Nils, Reisen um die großen Seen des äquatorialen Afrika und den Livingstonefluß nach dem atlantischen Ocean. Leipzig 1878.

G. Schweinfurth: Im Herzen von Afrika. 2. Aufl. Leipzig 1878.

H. Kiepert: Lehrbuch der alten Geographie. Berlin 1878.

E. v. Hesse-Wartegg: Nordamerika, seine Städte und Naturwunder, sein Land und seine Leute. Leipzig 1879.

F. v. Hellwald: Im ewigen Eis. Geschichte der Nordpolfahrten von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart. Stuttgart 1879.

H. v. Schlagintweit-Sakünlünsky: Reisen in Indien und Hochasien. Jena 1880. 80 M.

F. v. Hellwald: Centralasien. Landschaften und Völker in Kaschgar, Turkestan, Kaschmir und Tibet. 2. Aufl. Leipzig 1880. 8 M.

J. Kutzen: Das deutsche Land in seinen charakteristischen Zügen und seine Beziehungen zu Geschichte und Leben der Menschen. 3. Aufl. Breslau 1880. 8 M.

Neumann: Geographisches Lexikon des deutschen Reichs. Leipzig 1884. 12,50 M.

A. Sach: Die deutsche Heimat. Halle 1885. 7,50 M.

P. Heichen: Afrika. Handlexikon. Leipzig 1886. 14 M.

G. A. v. Klöden und **R. Oberländer:** Unser deutsches Land und Volk. 2. Aufl. Leipzig 1886. 72,50 M.

A. Penk: Das deutsche Reich. Leipzig 1887. 30 M.

J. W. O. Richter: Deutschland in der Kulturwelt. Ein Handbuch der vergleichenden Erdkunde. Leipzig 1891. 6 M.

— — Das deutsche Reich. Leipzig 1891.

d) Mathematische Geographie und Astronomie.

F. v. Rougemont: Geschichte der Astronomie in ihren Beziehungen zur Religion. Gütersloh 1869.

H. J. Klein: Handbuch der allgemeinen Himmelsbeschreibung vom Standpunkt der kosmischen Weltanschauung dargestellt. Braunschweig 1872.

J. H. v. Mädler: Geschichte der Himmelskunde nach ihrem gesamten Umfange. Braunschweig 1873.

J. Hann, F. v. Hochstetter, A. Pokorny: Allgemeine Erdkunde. Ein Leitfaden der astronomischen Geographie, Meteorologie, Geologie und Biologie. 2. Aufl. Prag 1875.

A. Dodel: Die neuere Schöpfungsgeschichte nach dem gegenwärtigen Stande der Naturwissenschaften. Leipzig 1875.

F. W. Loof: Geschichte der Astronomie. Langensalza 1875.

E. Häckel: Natürliche Schöpfungsgeschichte. 6. Aufl. Berlin 1875.

F. du Prel: Der Kampf ums Dasein am Himmel. Versuch einer Philosophie der Astronomie. 2. Aufl. Berlin 1876.

O. Ule: Die Wunder der Sternenwelt. 2. Aufl. Leipzig 1876.

F. Pfaff: Schöpfungsgeschichte mit besonderer Berücksichtigung des biblischen Schöpfungsberichtes. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1877.

R. Wolf: Geschichte der Astronomie. München 1877.

A. Secchi: Die Sterne. Grundzüge der Astronomie der Fixsterne. Leipzig 1878.

H. Sonnenschmidt: Kosmologie. Geschichte und Entwicklung des Weltbaues, unter Zugrundelegung der neusten Forschungen der Wissenschaft. 2. Aufl. Leipzig 1879.

P. Kluk-Kluozycki: Der Himmelsmechanik gänzliche Reform. Leipzig 1880. 6 M.

J. N. Lockyer: Die Beobachtung der Sterne sonst und jetzt. Braunschweig 1880. 18 M.

J. Nasmyth und **J. Carpenter:** Der Mond, betrachtet als Planet. 2. Aufl. Leipzig 1880. 12 M.

H. Goebel: Die Wunder des Planetensystems. Wiesbaden 1880. 3 M.

A. Meydenbauer: Kant oder Laplace? Marburg 1880. 1,20 M.

F. Brünnow: Lehrbuch der sphärischen Astronomie. 4. Aufl. Gütersloh 1881. 12 M.

A. Drechsler: Illustriertes Lexikon der Astronomie. Leipzig 1881. 6 M.

H. Gretschel: Lexikon der Astronomie. Leipzig 1882. 5,50 M.

C. du Prel: Entwicklungsgeschichte des Weltalls. Leipzig 1882. 6 M.

F. Pfaff: Die Entwicklung der Welt auf atomistischer Grundlage. Heidelberg 1883. 5 M.

J. C. F. Zöllner: Über die Natur der Kometen. 3. Aufl. Leipzig 1883. 10 M.

H. W. J. und **A. Thiersch:** Die Physiognomie des Mondes. Augsburg 1883. 2 M.

M. Sartorius: Die Entwicklung der Astronomie bei den Griechen bis Anaxagoras und Empedokles. Halle 1883. 1,20 M.

E. F. T. Moldenhauer: Das Weltall und seine Entwicklung. Köln 1884. 14,40 M.

T. v. **Oppolzer**: Über die Auflösung des Keplerschen Problems. Wien 1885. 3,20 M.
J. **Pohle**: Die Sternwelten und ihre Bewohner. Köln 1885. 5,40 M.
K. **Israel-Holtzwart**: Elemente der Astromechanik. Wiesbaden 1886. 6 M.
F. **Klee**: Unser Sonnensystem. 3. Aufl. Mainz 1886. 1,75 M.
H. **Thurein**: Elementare Darstellung der Planetenbahnen durch Konstruktion und Rechnung. Berlin 1886. 1 M.
E. A. **Roßmäßler**: Geschichte der Erde. 4. Aufl. Stuttgart 1888. 6 M.
H. C. E. **Martus**: Astronomische Geographie. Leipzig 1888. 7,50 M.
K. **Israel-Holtzwart**: Elemente der theoretischen Astronomie und der mathematischen Geographie. 2. Aufl. Wiesbaden 1889. 16 M.
W. **Láska**: Lehrbuch der sphärischen und theoretischen Astronomie und der mathematischen Geographie. Stuttgart 1889. 6 M.
E. **Jochmann** und O. **Hermes**: Grundriß der Experimentalphysik und Elemente der Astronomie und mathematischen Geographie. 11. Aufl. Berlin 1890. 5,30 M.
M. **Vodusek**: Grundzüge der theoretischen Astronomie. Laibach 1890. 8 M.
J. **Scheiner**: Die Spektralanalyse der Gestirne. Leipzig 1890. 16 M.
S. **Günther**: Handbuch der mathematischen Geographie. Stuttgart 1890. 16 M.
R. **Wolf**: Handbuch der Astronomie, ihrer Geschichte und Litteratur. Zürich 1891.

7. Mathematik.

a) Allgemeines und Methodisches.

H. **Suter**: Geschichte der mathematischen Wissenschaften. 2. Aufl. Zürich 1873.
C. J. **Gerhardt**: Geschichte der Mathematik in Deutschland. München 1877.
G. **Hauck**: Die Stellung der Mathematik zur Kunst und Kunstwissenschaft. Berlin 1880. 80 Pfg.
M. **Cantor**: Vorlesungen über Geschichte der Mathematik. Leipzig 1880. 20 M.
O. **Schlömilch**: Handbuch der Mathematik. Breslau 1881. 39 M.
H. **Müller**: Zur Methode des mathematischen Unterrichts. Köslin 1882. 4,50 M.
J. K. **Becker**: Die Mathematik als Lehrgegenstand des Gymnasiums. Berlin 1883. 2 M.
O. **Simony**: Über eine Reihe neuer mathematischer Erfahrungssätze. Wien 1883. 2,10 M.
C. H. **Schellbach**: Über den Inhalt und die Bedeutung des mathematischen und physikalischen Unterrichts auf unsern Gymnasien. 2. Aufl. Berlin 1883. 1,20 M.
M. **Haberland**: Wie unterscheidet sich die Methode der Mathematik von der der Philosophie? Neustrelitz 1884. 80 Pfg.
E. und U. **Dühring**: Neue Grundmittel und Erfindungen zur Analysis,

Algebra, Funktionsrechnung und zugehörigen Geometrie, sowie Principien zur mathematischen Reform. Leipzig 1884. 12 M.

H. **Hankel**: Die Entwicklung der Mathematik in den letzten Jahrhunderten. 2. Aufl. Tübingen 1884. 80 Pfg.

E. **Mach**: Der relative Bildungswert der philosophischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer der höheren Schulen. Leipzig-Prag 1886. 40 Pfg.

P. S. D. **Laplace**: Philosophischer Versuch über die Wahrscheinlichkeiten. Leipzig 1886. 4,40 M.

K. **Schellbach**: Über die Zukunft der Mathematik an unsern Gymnasien. Berlin 1887. 80 Pfg.

C. **Dillmann**: Die Mathematik, eine Fackelträgerin einer neuen Zeit. Stuttgart 1889. 3 M.

A. **Brill**: Über die Schulreform und den Unterricht in Mathematik und Zeichnen auf den Gymnasien. Darmstadt 1890. 50 Pfg.

K. **Fink**: Kurzer Abriß einer Geschichte der Elementar-Mathematik, mit Hinweisen auf die sich anschließenden höheren Gebiete. Tübingen 1890. 4 M.

T. **Wittstein**: Die Methode des mathematischen Unterrichts. 2. Aufl. Hannover 1890. 1,20 M.

b) Arithmetik und Rechnen.

H. **Stoy**: Zur Geschichte des Rechenunterrichts. Jena 1876.

F. **Rosenberger**: Die Buchstabenrechnung. Eine Entwicklung der Gesetze der Grundrechnungsarten rein aus den Begriffen der Zahl und des Zählens Jena 1876.

D. A. **Klempt**: Lehrbuch zur Einführung in die moderne Algebra. Leipzig 1880. 4 M.

R. **Lipschitz**: Lehrbuch der Analysis. Bonn 1880. 33 M.

J. **Worpitzky**: Lehrbuch der Differential- und Integralrechnung. Berlin 1880. 24 M.

E. **Langenberg**: Neue Anleitung zum methodischen Rechenunterricht. Gütersloh 1880. 11,20 M.

L. **Zmurko**: Beitrag zur Auflösung von Gleichungen. Wien 1881. 3 M.

J. **Löser**: Das Kopfrechnen in den deutschen Schulen. 2. Aufl. Weinheim 1882. 3 M.

L. **Kronacker**: Grundzüge einer arithmetischen Theorie der algebraischen Größen. Berlin 1882. 6 M.

M. **Pasch**: Einleitung in die Differential- und Integralrechnung. Leipzig 1882. 3,20 M.

H. **Dittmers**: Anleitung zum Unterricht im Rechnen. Harburg 1883. 11 M.

S. **Spitzer**: Neue Studien über die Integration linearer Differential-Gleichungen. Wien 1883. 17,20 M.

F. **Villicus**: Zur Geschichte der Rechenkunst. Wien 1883. 2,40 M.

H. **Dietrich**: Die Anschaulichkeit im Rechenunterrichte. Fulda 1883. 40 Pfg.

E. Bardey: Algebraische Gleichungen, nebst den Resultaten und Methoden zu ihrer Auflösung. 3. Aufl. Leipzig 1883. 6,80 M.
C. J. Giesing: Neuer Unterricht in der Schnellrechen-Kunst. Döbeln 1884. 1,80 M.
R. Adam: Der Rechenlehrer. Berlin 1884. 8 M.
F. Schader: Über den Rechenunterricht an höheren Schulen. Hamburg 1884. 1,25 M.
O. Fischer: Methodische Grammatik des Schulrechnens. 2. Aufl. Stuttgart 1884. 5 M.
F. A. Heller: Lehrbuch des bürgerlichen Rechnens. Paderborn 1884. 2 M.
G. Frege: Die Grundlagen der Arithmetik. Eine logisch mathematische Untersuchung über den Begriff der Zahl. Breslau 1884. 2,80 M.
A. Kallius: Bemerkungen zu dem Unterricht in den vier Species in ganzen Zahlen. Berlin 1884. 1 M.
B. E. R. Schurig: Lehrbuch der Arithmetik. Leipzig 1884. 16 M.
J. A. Serrat: Lehrbuch der Differential- und Integralrechnung. Leipzig 1884. 24,40 M.
A. P. L. Claußen: Methodische Anleitung zum Unterricht im Rechnen. Potsdam 1885. 3 M.
F. W. Kellner: Ausführliche Anweisung für den Rechenunterricht im Zahlenkreise von 1—100. Reval 1885. 60 Pfg.
R. Klimpert: Kurzgefaßte Geschichte der Arithmetik und Algebra. Hannover 1885. 90 Pfg.
A. L. Cauchy: Algebraische Analysis. Berlin 1885. 9 M.
K. Hattendorf: Einleitnng in die höhere Analysis. 2. Aufl. Leipzig 1885. 8 M.
M. J. Koch: Auflösungsmethoden algebraischer Gleichungen des 3. u. 4. Grades mit einer Unbekannten. Wien 1885. 2 M.
M. Stegemann: Grundriß der Differential- und Integralrechnung. 4. Aufl. Hannover 1886. 13 M.
O. Stolz: Vorlesungen über allgemeine Arithmetik. Leipzig 1886. 16 M.
A. Böhme: Anleitung zum Unterricht im Rechnen. 11. Aufl. Berlin 1886. 4 M.
R. Knilling: Zur Reform des Rechenunterrichtes in den Volksschulen. München 1886. 5 M.
E. Kleinpaul: Ausführliche Anleitung zur Behandlung der bürgerlichen Rechnungsarten und des kaufmännischen Rechnens. 5. Aufl. Bremen 1887. 3,70 M.
J. F. Heuner: Lehrgang des Rechenunterrichts. 17. Aufl. Ansbach 1887. 3,60 M.
J. Löser: Lehrbuch für den Rechenunterricht in deutschen Schulen. 3. Aufl. Weinheim 1887. 4 M.
A. Büttner: Anleitung zum Rechenunterrichte in der Volksschule. 10. Aufl. Leipzig 1888. 2 M.

H. Knoche: Über das Wesen und die Entstehung der Zahlen, Zahlvorstellungen und Zahlbegriffe. Arnsberg 1888. 1 M.

A. Frömter: Lehrbuch der Grundrechnungsarten. Stuttgart 1888. 3 M.

A. Kleyer: Lehrbuch der Differentialrechnung. 2. Aufl. Stuttgart 1888. 5 M.

Baur: Zur Reform des Rechenunterrichts. Tübingen 1888. 50 Pfg.

L. Lautar: Specielle Methodik des Rechenunterrichtes. Laibach 1888. 1,60 M.

J. Menzel: Lehrgang für den Elementarunterricht im Rechnen. 5. Aufl. Bielefeld 1888. 3 M.

H. B. Lübsen: Einleitung in die Infinitesimal-Rechnung. 7. Aufl. Leipzig 1889. 8 M.

O. Schlömilch: Handbuch der algebraischen Analysis. 6. Aufl. Jena 1889. 9 M.

K. Cavan: Methodische Behandlung der Anfangsgründe der Buchstabenrechnung. Ems 1889. 1 M.

K. O. Beetz: Das Typenrechnen auf psychologischer Grundlage. Halle 1889. 2,50 M.

J. Dorn und **P. Nakel:** Anleitung zum Unterricht im Rechnen. 7. Aufl. Breslau 1889. 8,50 M.

R. G. Kallas: Die Methodik des elementaren Rechenunterrichts. Mitau 1889. 2,40 M.

B. Borchardt: Einführung in die Wahrscheinlichkeitslehre. Berlin 1889. 2,40 M.

L. Königsberger: Lehrbuch der Theorie der Differentialgleichungen mit einer unabhängigen Variabeln. Leipzig 1889. 8 M.

W. Steuer: Die Decimalbrüche, ihr Wesen und ihre Stellung im Rechenunterrichte. 2. Aufl. Breslau 1889. 50 Pfg.

— — Ist eine Vereinfachung des Rechenunterrichts geboten? 2. Aufl. Breslau 1889. 20 Pfg.

J. A. Salberg: Anschauungskursus zur Einführung in das Rechnen mit gemeinen und Decimalbrüchen, nebst methodischer Behandlung der Schlußrechnung. München 1889. 60 Pfg.

A. R. Forsyth: Lehrbuch der Differential-Gleichungen. Braunschweig 1889. 14 M.

E. Hartmann: Anleitung zur Behandlung des elementaren Rechenunterrichts in benannten Zahlen. Leipzig 1890. 1,20 M.

R. Niemeyer: Über Rechnen und Entwicklung des Rechnens. Minden 1890. 50 Pfg.

J. Schumacher: Zur Theorie der algebraischen Gleichungen. Erlangen 1890. 3,50 M.

H. Müller: Leitfaden zum Unterricht in der elementaren Mathematik. 10. Aufl. München 1890. 5,40 M.

F. Joachimsthal: Anwendung der Differential- und Integralrechnung auf die allgemeine Theorie der Flächen und der Linien doppelter Krümmung. 3. Aufl. Leipzig 1890. 6 M.

O. **Reichel**: Die Grundlagen der Arithmetik, unter Einführung formaler Zahlbegriffe dargelegt. Berlin 1890. 2 M.

W. **Steuer**: Methodik des Rechenunterrichts. 4. Aufl. Breslau 1891. 4,50 M.

W. **Adam**: Lehrbuch der Buchstabenrechnung und Algebra. 4. Aufl. Gera 1891. 3,60 M.

H. **Staudacher**: Lehrbuch der Grundrechnungsarten mit Buchstabengrößen der Verhältnisse und Proportionen. Stuttgart 1891. 5 M.

J. H. **Kühl**: Leitfaden der Arithmetik und Algebra. Hamburg 1891. 5,20 M.

c) **Geometrie, Trigonometrie und Stereometrie.**

R. **Staudigl**: Lehrbuch der neueren Geometrie. Wien 1871.

H. **Hankel**: Die Elemente der projektivischen Geometrie in synthetischer Behandlung. Leipzig 1875.

D. **Horn**: Geometrischer Anschauungskursus. Essen 1876.

O. **Hesse**: Vorlesungen über analytische Geometrie des Raumes, insbesondere über Oberflächen 2. Ordnung. 3. Aufl. Leipzig 1876.

B. **Erdmann**: Die Axiome der Geometrie. Eine philosophische Untersuchung der Riemann-Helmholtzschen Raumtheorie. Leipzig 1877.

J. K. **Becker**: Die Elemente der Geometrie auf neuer Grundlage deduktiv dargestellt. Berlin 1877.

E. **Kretschmer**: Geometrische Anschauungslehre. Posen 1877.

E. **Kleckler**: Die Elemente der darstellenden Geometrie, auf Grund neuerer Anschauungsweisen. Leipzig 1877.

F. v. **Mocnik**: Geometrische Anschauungslehre für Untergymnasien. 15. Aufl. Wien 1877.

J. **Petersen**: Methoden und Theorien zur Auflösung geometrischer Konstruktionsaufgaben, angewandt auf etwa 400 Aufgaben. Kopenhagen 1879.

T. **Wittstein**: Die Methode des mathematischen Unterrichts. Nebst Proben einer schulmäßigen Behandlung der Geometrie. Hannover 1879.

B. **Gugler**: Lehrbuch der deskriptiven Geometrie. 4. Aufl. Stuttgart 1880. 8 M.

J. **Menger**: Geometrische Formlehre in Verbindung mit dem Freihandzeichnen. Wien 1882. 80 Pfg.

R. **Baltzer**: Analytische Geometrie. Leipzig 1882. 8 M.

L. **Cremona**: Elemente der projektivischen Geometrie. 1882. 5 M.

M. **Pasch**: Vorlesungen über neuere Geometrie. Leipzig 1882. 4 M.

C. F. A. **Leroy**: Die darstellende Geometrie. 3. Aufl. Stuttgart 1883. 10 M.

E. **Prix**: Elemente der darstellenden Geometrie. Leipzig 1883. 3,20 M.

C. **Prediger**: Kompendium der analytischen Geometrie. 2. Aufl. Clausthal 1884. 7 M.

F. **Baur**: Die heuristische Methode und Reform der Euklidischen Elementargeometrie. Tübingen 1884. 40 Pfg.

O. **Fort** und O. **Schlömilch**: Lehrbuch der analytischen Geometrie. 5. Aufl. Leipzig 1886. 9 M.

W. **Burckhardt**: Lehrbuch der Stereometrie. Leipzig 1886. 7,50 M.

J. **Döttl**: Neue merkwürdige Punkte des Dreiecks. Wien 1886. 1,70 M.

C. **Spitz**: Lehrbuch der sphärischen Trigonometrie. 3. Aufl. Leipzig 1886. 3,50 M.

Uhlich: Altes und neues zur Lehre von den merkwürdigen Punkten des Dreiecks. Grimma 1886. 1 M.

E. **Weyr**: Die Elemente der projektivischen Geometrie. Wien 1887. (12 M.)

G. **Salmon**: Analytische Geometrie der Kegelschnitte. 5. Aufl. Leipzig 1887. 16,80 M.

C. **Wiener**: Lehrbuch der darstellenden Geometrie. Leipzig 1887. 30 M.

W. **Fiedler**: Die darstellende Geometrie in organischer Verbindung mit der Geometrie der Lage. 3. Aufl. Leipzig 1888. 38,40 M.

A. **Kleyer**: Lehrbuch der ebenen Trigonometrie. Stuttgart 1888. 18 M.

R. **Klimpert**: Geschichte der Geometrie. Stuttgart 1888. 3 M.

G. A. V. **Peschka**: Freie Perspektive (centrale Projektion) in ihrer Begründung und Anwendung. 2. Aufl. Leipzig 1888. 14 M.

C. **Spitz**: Lehrbuch der ebenen Geometrie. 9. Aufl. Leipzig 1888. 4,50 M.

— — Lehrbuch der ebenen Trigonometrie. 6. Aufl. Leipzig 1888. 3 M.

W. **Krumme**: Der Unterricht in der analytischen Geometrie. Braunschweig 1889. 6,50 M.

J. **Frischauf**: Einleitung in die analytische Geometrie. 3. Aufl. Graz 1889. 1,40 M.

H. **Böklen**: Über die Berücksichtigung des Historischen beim Unterricht in der Geometrie. Tübingen 1889. 80 Pfg.

H. **Müller**: Besitzt die heutige Schulgeometrie noch die Vorzüge des Euklidischen Originals? 2. Aufl. Metz 1889. 30 Pfg.

K. **Bobek**: Einleitung in die projektivische Geometrie der Ebene. Leipzig 1889. 4,80 M.

H. **Müller**: Die Elemente der Stereometrie. Ein Beitrag zur Methode des geometrischen Unterrichts. 2. Aufl. Metz 1889. 1,20 M.

— — Die Elemente der Planimetrie. Ein Beitrag zur Methode des geometrischen Unterrichts. Metz 1890. 1,20 M.

C. **Spitz**: Lehrbuch der Stereometrie. 6. Aufl. Leipzig 1890. 3 M.

J. **Sachs**: Lehrbuch der ebenen Elementargeometrie. Stuttgart 1890. 4 M.

H. **Schotten**: Inhalt und Methode des planimetrischen Unterrichts. Eine vergleichende Planimetrie. Leipzig 1890. 6 M.

K. **Rudel**: Die Verwertung der Symmetrie im Geometrieunterricht. Nürnberg 1890. 1 M.

H. B. **Lübsen**: Ausführliches Lehrbuch der ebenen und sphärischen Trigonometrie. 15. Aufl. 1890. 2,40 M.

W. **Láska**: Lehrbuch der sphärischen Trigonometrie. Stuttgart 1890. 4,50 M.

8. Naturwissenschaft.

a) Allgemeines und Methodisches.

J. **Klinge**: Der Unterricht der Naturwissenschaften in den klassischen Gymnasien der Ostseeprovinzen. Dorpat 1879.

O. **Schmitz-Dumont**: Die Einheit der Naturkräfte und die Deutung ihrer gemeinsamen Formel. Berlin 1881. 4 M.

F. **Schultze**: Philosophie der Naturwissenschaft. Leipzig 1882. 18 M.

H. **Frerichs**: Zur modernen Naturbetrachtung. Norden 1882. 2,50 M.

C. **Jacob**: Die Kräfte in der Natur. Würzburg 1883. 2,20 M.

C. **Darwin**: Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl. 7. Aufl. Stuttgart 1883. 10 M.

K. **Kromann**: Unsere Naturerkenntnis. Kopenhagen 1883. 10 M.

H. **Scheffler**: Die Naturgesetze und ihr Zusammenhang mit den Principien der abstrakten Wissenschaften. Leipzig 1883. 83 M.

F. **Pfaff**: Die Entwicklung der Welt auf atomistischer Grundlage. Heidelberg 1883. 5 M.

A. v. **Beyder-Malberg**: Über die Einheit aller Kraft. Wien 1884. 5 M.

Petri: Über den naturhistorisch-chemischen Unterricht an den höheren Lehranstalten. Berlin 1884. 1 M.

E. **Du Bois-Reymond**: Über die Grenzen des Naturerkennens. 6. Aufl. Leipzig 1884. 2 M.

A. **Secchi**: Die Einheit der Naturkräfte. 2. Aufl. Leipzig 1884. 12 M.

O. **W. Beyer**: Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1884. 3 M.

F. **Michelis**: Das Gesamtergebnis der Naturforschung, denkend erfaßt. Freiburg i. Br. 1885. 10 M.

E. und **U. Dühring**: Neue Grundgesetze zur rationellen Physik und Chemie. Leipzig 1886. 7 M.

A. **Wigand**: Grundzüge aller Naturwissenschaft. Marburg 1886. 60 Pfg.

E. **Seelig**: Molekularkräfte. Physikalisch-chemische Studie der verschiedenen Körperzustände. Dresden 1888. 2 M.

F. **Kießling** und **Pfalz**: Wie muß der Naturgeschichtsunterricht sich gestalten, wenn er der Ausbildung des sittlichen Charakters dienen soll? Braunschweig 1888. 1 M.

K. **Kollbach**: Methodik der gesamten Naturwissenschaft. Leipzig 1888. 4 M.

E. **Piltz**: Über Naturbeobachtung des Schülers. 2. Aufl. Weimar 1889. 60 Pfg.

H. **Vaihinger**: Naturforschung und Schule. Köln 1889. 80 Pfg.

E. **Hallier**: Kulturgeschichte des 19. Jahrhunderts, in ihren Beziehungen zu der Entwicklung der Naturwissenschaften geschildert. Stuttgart 1889. 20 M.

W. **Förster, A. Kenngott, A. Ladenburg u. a.**: Encyklopädie der Naturwissenschaften. Breslau 1891.

O. **Dammer**: Bibliothek der gesamten Naturwissenschaften. Stuttgart 1891.
W. **Ostwald**: Klassiker der exakten Wissenschaften. Leipzig 1891.

b) Physik und Meteorologie.

E. **Hagenbach**: Die Zielpunkte der physikalischen Wissenschaft. Leipzig 1871.
J. **Heußi**: Der physikalische Apparat. Anschaffung, Behandlung und Gebrauch desselben. Leipzig 1875.
C. **Jelinek**: Anleitung zur Anstellung meteorologischer Beobachtungen. 2. Aufl. Wien 1876.
J. **Frick**: Die physikalische Technik. 5. Aufl. Braunschweig 1876.
W. **Sidler**: Zur Entwicklungsgeschichte der modernen Meteorologie. Einsiedeln 1877.
J. **Hann**: Über die Aufgaben der Meteorologie der Gegenwart. Wien 1878.
R. **Schulze**: Die physikalischen Kräfte im Dienste der Gewerbe, der Kunst und der Wissenschaft. Leipzig 1879.
H. **Undeutsch**: Einführung in die Mechanik. Freiberg 1881. 12 M.
Die moderne Meteorologie, 6 Vorlesungen, gehalten auf Veranlassung der meteorologischen Gesellschaft zu London. Braunschweig 1882. 4,60 M.
J. C. **Maxwell**: Lehrbuch der Elektricität und des Magnetismus. Berlin 1883. 26 M.
H. **Kayser**: Lehrbuch der Spektralanalyse. Berlin 1883. 10 M.
H. **Schellen**: Die Spektralanalyse in ihrer Anwendung auf die Stoffe der Erde und die Natur der Himmelskörper. 3. Aufl. Braunschweig 1883. 32 M.
F. **Fehrs**: Naturwissenschaftliche Methode und physikalischer Unterricht. Kassel 1883. 1 M.
J. **Hann**: Handbuch der Klimatologie. Stuttgart 1883. 15 M.
G. **Kirchhoff**: Vorlesungen über mathematische Physik. Mechanik. 3. Aufl. Leipzig 1883. 13 M.
E. **Mach**: Die Mechanik, in ihrer Entwicklung historisch-kritisch dargestellt. Leipzig 1883. 8 M.
A. **Ritter**: Lehrbuch der analytischen Mechanik. 2. Aufl. Leipzig 1883. 8 M.
A. F. **Weinhold**: Vorschule der Experimentalphysik. Leipzig 1883. 10 M.
A. **Heller**: Geschichte der Physik. Stuttgart 1884. 27 M.
M. **Fourier**: Analytische Theorie der Wärme. Berlin 1884. 12 M.
J. **Tyndall**: Elektrische Erscheinungen und Theorien. Wien 1884. 1,80 M.
— — Vorträge über Elektricität. Wien 1884. 2,25 M.
J. J. **Weyrauch**: Theorie elastischer Körper. Leipzig 1884. 7,20 M.
L. **Dippel**: Grundzüge der allgemeinen Mikroskopie. Braunschweig 1884. 10 M.
W. C. **Wittwer**: Grundzüge der Molekular-Physik und der mathematischen Chemie. Stuttgart 1884. 5 M.
A. **Kleyer**: Lehrbuch des Magnetismus und des Erdmagnetismus. Stuttgart 1884. 6 M.

P. G. **Tait**: Wärmelehre. Wien 1884. 8 M.

G. **Wiedemann**: Die Lehre von der Elektricität. 3. Aufl. Braunschweig 1885. 108 M.

F. **Neumann**: Vorlesungen über die Theorie der Elasticität der festen Körper und des Lichtäthers. Leipzig 1885. 11,60 M.

A. **Wüllner**: Lehrbuch der Experimentalphysik. 4. Aufl. Leipzig 1885. 32 M.

R. **Rühlmann**: Handbuch der mechanischen Wärmetheorie. Braunschweig 1885. 46 M.

A. **Sprung**: Lehrbuch der Meteorologie. Hamburg 1885. 10 M.

G. **Planté**: Untersuchungen über Elektricität. Wien 1886. 5,60 M.

R. O. **Nald**: Licht und Schwere oder die Zurückführung der Licht- und Wärmeerscheinungen auf die allgemeine Schwere. Berlin 1886. 1,50 M.

K. W. **Zenger**: Die Meteorologie der Sonne und ihres Systems. Wien 1886. 5 M.

F. **Kohlrausch**: Leitfaden der praktischen Physik. 6. Aufl. Leipzig 1887. 5,60 M.

H. **Mohn**: Grundzüge der Meteorologie. 4. Aufl. Berlin 1887. 6 M.

E. **Mascart**: Handbuch der statischen Elektricität. 1887. 39 M.

L. **Poinsot**: Elemente der Statik. Berlin 1887. 6 M.

E. **Verdet**: Vorlesungen über die Wellentheorie des Lichtes. Braunschweig 1887. 26 M.

E. **Dühring**: Kritische Geschichte der allgemeinen Principien der Mechanik. 3. Aufl. Leipzig 1887. 10 M.

L. **Grätz**: Kompendium der Physik. Wien 1887. 7 M.

J. L. **Lagrange**: Analytische Mechanik. Berlin 1887. 16 M.

J. **Petersen**: Lehrbuch der Dynamik fester Körper. Kopenhagen 1887. 5,50 M.

E. **Mascart** und J. **Joubert**: Lehrbuch der Elektricität und des Magnetismus. Berlin 1888. 30 M.

F. **Lindemann**: Über Molekularphysik. Königsberg 1888. 1,60 M.

O. **Rausenberger**: Lehrbuch der analytischen Mechanik. Leipzig 1888. 16 M.

S. D. **Poisson**: Lehrbuch der analytischen Mechanik. Dortmund 1888. (11 M.)

O. **Lehmann**: Molekularphysik mit besonderer Berücksichtigung mikroskopischer Untersuchungen. Leipzig 1889. 42 M.

H. **Weber**: Elektrodynamik mit Berücksichtigung der Thermoelektricität, der Elektrolyse und der Thermochemie. Braunschweig 1889. 6 M.

G. T. **Fechner**: Elemente der Psychophysik. 2. Aufl. Leipzig 1889. 16 M.

M. **Faraday**: Experimental-Untersuchungen über Elektricität. Berlin 1889. (12 M.)

O. **May** und A. **Krebs**: Lehrbuch des Elektromagnetismus. Stuttgart 1889. 4,50 M.

W. **Voigt**: Elementare Mechanik als Einleitung in das Studium der theoretischen Physik. Leipzig 1889. 12 M.

R. **Klimpert**: Lehrbuch der Dynamik fester Körper. Geodynamik. Stuttgart 1889. 13,50 M.

— — Lehrbuch der allgemeinen Physik. Stuttgart 1889. 8 M.

P. **Glatzel**: Zur Methodik des physikalischen Unterrichts. Berlin 1889. 1 M.

S. **Günther**: Die Meteorologie, ihrem neusten Standpunkte gemäß und mit besonderer Berücksichtigung geographischer Fragen dargestellt. München 1889. 5,40 M.

Müller (=Pouillet): Lehrbuch der Physik und Meteorologie. 9. Aufl. Braunschweig 1890. 26,40 M.

A. **Mousson**: Die Physik auf Grundlage der Erfahrung. 3. Aufl. Zürich 1890. 38 M.

W. J. v. **Bebber**: Lehrbuch der Meteorologie. Stuttgart 1890. 10 M.

F. **Rosenberger**: Die Geschichte der Physik in Grundzügen mit synchronistischen Tabellen der Mathematik, der Chemie und beschreibenden Naturwissenschaften, sowie der allgemeinen Geschichte. Braunschweig 1890. 28,50 M.

H. **Kayser**: Lehrbuch der Physik. Stuttgart 1890. 10 M.

E. **Kittler**: Handbuch der Elektrotechnik. Stuttgart 1890. (29 M.)

H. E. **Roscoe**: Die Spektralanalyse. 3. Aufl. Braunschweig 1890. 16 M.

R. v. **Kövesligethy**: Grundzüge einer theoretischen Spektralanalyse. Halle 1890. 15 M.

B. **Gühne**: Abriß der Geschichte der Elektricität. Dresden 1890. 1,20 M.

H. **Kopé**: Die Elektricität als Urkraft. Leipzig 1890. 1 M.

J. J. **Thomsen**: Anwendungen der Dynamik auf Physik und Chemie. Leipzig 1890. 6 M.

A. **Bähm** und A. **Oppel**: Taschenbuch der mikroskopischen Technik. München 1890. 3 M.

C. **Günther**: Einführung in das Studium der Bakteriologie mit besonderer Berücksichtigung der mikroskopischen Technik. Leipzig 1890. 8 M.

H. **Kayser** und C. **Runge**: Über die Spektren der Elemente. Berlin 1890. (13,50 M.)

E. **Wiedemann** und H. **Ebert**: Physikalisches Praktikum, mit besonderer Berücksichtigung der physikalisch-chemischen Methoden. Braunschweig 1890. 9 M.

H. v. **Helmholtz**: Handbuch der physiologischen Optik. 2. Aufl. Hamburg 1891. (15 M.)

T. **Liebisch**: Physikalische Chrystallographie. Leipzig 1891. 25 M.

J. G. **Vogt**: Das Wesen der Elektricität und des Magnetismus, auf Grund eines einheitlichen Substanzbegriffes. Leipzig 1891.

A. **Winkelmann**: Handbuch der Physik. Breslau 1891.

c) Chemie.

T. **Gerding**: Geschichte der Chemie. 2. Aufl. Leipzig 1867.

H. **Kopp**: Beiträge zur Geschichte der Chemie. Braunschweig 1875.

H. **Ludwig**: Die Algebra der Chemie. Eine ausführliche Bearbeitung der

anorganischen Zersetzungsgleichungen in übersichtlicher Form. Freiburg i. Br. 1876.

F. **Fittica**: Über die Aufgaben der wissenschaftlichen Chemie. Gießen 1877.

K. B. **Hofmann**: Lehrbuch der physiologischen Chemie. Wien 1877.

Hoppe-Seyler: Physiologische Chemie. Berlin 1879.

F. **Wilbrand**: Über Ziel und Methode des chemischen Unterrichts. Hildesheim 1881. 1,20 M.

J. H. **van't Hoff**: Ansichten über die organische Chemie. Braunschweig 1881. 16,80 M.

Regnault-Strecker: Kurzes Lehrbuch der Chemie. 9. Aufl. Braunschweig 1881. 12 M.

R. **Arendt**: Technik der Experimentalchemie. Hamburg 1882. 23 M.

H. **Will**: Anleitung zur chemischen Analyse. 12. Aufl. Leipzig 1883. 4,60 M.

L. **Mann**: Die Atomgestalt der chemischen Grundstoffe. Berlin 1883. 1,60 M.

— — Der Atomaufbau in den chemischen Verbindungen und sein Einfluß auf die Erscheinungen. Berlin 1884. 2 M.

L. **Meyer**: Die modernen Theorien der Chemie und ihre Bedeutung für die chemische Mechanik. 5. Aufl. Breslau 1884. 17 M.

F. W. **Krukenberg**: Grundriß der medizinisch-chemischen Analyse. Heidelberg 1884. 5 M.

A. **Laubenheimer**: Grundzüge der organischen Chemie. Heidelberg 1884. 20 M.

A. **Rau**: Die Theorien der modernen Chemie. Braunschweig 1884. 13 M.

H. E. **Roscoe** und C. **Schorlemmer**: Ausführliches Lehrbuch der Chemie. Braunschweig 1884. 52,80 M.

C. **Huth**: Das periodische Gesetz der Atomgewichte und das natürliche System der Elemente. Frankfurt a. O. 1884. 1,20 M.

Gorup-Besanez: Lehrbuch der organischen Chemie. Braunschweig 1885. (24 M.)

A. **Classen**: Quantitative chemische Analyse durch Elektrolyse. 2. Aufl. Berlin 1885. 5 M.

R. **Fresenius**: Anleitung zur qualitativen chemischen Analyse. 15. Aufl. Braunschweig 1886. 11 M.

A. **Ditte**: Kurzes Lehrbuch der anorganischen Chemie, gegründet auf die Thermochemie. Berlin 1886. 6 M.

N. **Menschutkin**: Analytische Chemie für den Gebrauch im Laboratorium. 2. Aufl. Leipzig 1886. 7 M.

J. **Remsen**: Einleitung in das Studium der Kohlenstoffverbindungen oder organischen Chemie. Tübingen 1886. 5 M.

A. **Kekulé**: Lehrbuch der organischen Chemie. Stuttgart 1887. (50,10 M.)

R. **Fresenius**: Anleitung zur quantitativen chemischen Analyse. 6. Aufl. Braunschweig 1887. 34 M.

Wöhler: Grundriß der organischen Chemie. 11. Aufl. Leipzig 1887. 17 M.

R. **Arendt**: Methodischer Lehrgang der Chemie. Durch eine Reihe zusammenhängender Lehrproben dargestellt. 2. Aufl. Halle 1887. 3,60 M.

Johnston: Chemie des täglichen Lebens. 2. Aufl. Stuttgart 1887. 5 M.
J. Remsen: Grundzüge der theoretischen Chemie. Mit besonderer Berücksichtigung der Konstitution chemischer Verbindungen. Tübingen 1888. 5 M.
J. E. Reynold: Leitfaden zur Einführung in die Experimental-Chemie. Leipzig 1888. 12 M.
V. v. Richter: Chemie der Kohlenstoffverbindungen oder organische Chemie. 5. Aufl. Bonn 1888. 16 M.
L. Medicus: Einleitung in die chemische Analyse. Tübingen 1888. 2 M.
Graham-Otto: Ausführliches Lehrbuch der Chemie. Braunschweig 1889. (110 M.)
E. Erlenmeyer: Lehrbuch der organischen Chemie. Leipzig 1889. (54 M.)
Bolley: Handbuch der chemischen Untersuchungen. 6. Aufl. Leipzig 1889. 26 M.
R. v. Wagner: Handbuch der chemischen Technologie. 13. Aufl. Leipzig 1889. 15 M.
W. Steffen: Lehrbuch der reinen und technischen Chemie. Anorganische Experimental-Chemie. Stuttgart 1889. (16 M.)
V. v. Richter: Lehrbuch der anorganischen Chemie. 6. Aufl. Bonn 1889. 9 M.
C. Schorlemmer: Der Ursprung und die Entwicklung der organischen Chemie. Braunschweig 1889. 5 M.
E. v. Meyer: Geschichte der Chemie. Leipzig 1889. 9 M.
F. Elsner: Die Praxis des Chemikers bei Untersuchung von Nahrungsmitteln u. s. w. 4. Aufl. Hamburg 1889. 9 M.
O. Lubarsch: Technik des chemischen Unterrichts auf höheren Schulen und gewerblichen Lehranstalten. Berlin 1889. 4 M.
C. Schorlemmer: Lehrbuch der Kohlenstoffverbindungen oder der organischen Chemie. 3. Aufl. Braunschweig 1889. (12,50 M.)
H. Kolbe: Ausführliches Lehr- und Handbuch der anorganischen Chemie. 2. Aufl. Braunschweig 1890. 24 M.
J. Post: Chemisch-technische Analyse. 2. Aufl. Braunschweig 1890. 35 M.
L. Meyer: Grundzüge der theoretischen Chemie. Leipzig 1890. 4 M.
A. Rössing: Einführung in das Studium der theoretischen Chemie. München 1890. 6,50 M.
A. Bernthsen: Kurzes Lehrbuch der organischen Chemie. 2. Aufl. Braunschweig 1890. 10 M.
K. Elbs: Die synthetischen Darstellungsmethoden der Kohlenstoffverbindungen. Leipzig 1890. 17 M.
F. Beilstein: Handbuch der organischen Chemie. 2. Aufl. Hamburg 1890. 93,60 M.
J. Remsen: Anorganische Chemie. Tübingen 1890. 12 M.
A. Pinner: Repetitorium der organischen Chemie. 9. Aufl. Berlin 1890. 7 M.

W. Ostwald: Grundriß der allgemeinen Chemie. 2. Aufl. 1890. 8 M.

R. Blochmann: Erste Anleitung zur qualitativen chemischen Analyse. Königsberg 1890. 4,50 M.

Ladenberg: Handwörterbuch der Chemie. Breslau 1890. (130 M.)

G. Vortmann: Anleitung zur chemischen Analyse organischer Stoffe. Wien 1891. 10 M.

A. Classen: Handbuch der analytischen Chemie. 4. Aufl. Stuttgart 1891. 15 M.

Städeler-Kolbe: Leitfaden für die qualitative chemische Analyse. 9. Aufl. Zürich 1891. 1,60 M.

Muspratt: Theoretische, praktische und analytische Chemie in Anwendung auf Künste und Gewerbe. 4. Aufl. Braunschweig 1891.

V. Meyer und **P. Jacobson:** Lehrbuch der organischen Chemie. Leipzig 1891.

O. Dammer: Chemisches Handwörterbuch. 2. Aufl. Stuttgart 1891.

H. v. Fehling und **E. Hell:** Neues Handwörterbuch der Chemie. Braunschweig 1891.

Mendelejeff: Grundlagen der Chemie. Braunschweig 1891.

9. Naturgeschichte.

a) Allgemeines und Methodisches.

G. v. Hayek: Großer Handatlas der Naturgeschichte aller drei Reiche. Wien 1882. 30 M.

J. Leunis: Synopsis der drei Naturreiche. 3. Aufl. Hannover 1886. (70 M.)

P. L. Martin: Die Praxis der Naturgeschichte. Ein vollständiges Lehrbuch über das Sammeln lebender und toter Naturkörper. Weimar 1886. (6 M.)

E. Ommerborn: Über Natursinnigkeit und ihre Pflege durch den naturkundlichen Unterricht. Leipzig 1886. 40 Pfg.

E. Schmid: Die Entwicklung des naturgeschichtlichen Unterrichts an höheren Lehranstalten. Berlin 1886. 1 M.

K. A. Schönke: Naturgeschichte. Mit Atlas. 6. Aufl. Gütersloh 1887. 6,70 M.

G. A. Neumann: Geschichte der Entwicklung und Methodik der biologischen Naturwissenschaften. (Zoologie und Botanik.) Kassel 1887. 3,60 M.

M. J. Schleiden: Das Meer. 3. Aufl. Braunschweig 1887. 15 M.

G. Schlenker: Über den naturgeschichtlichen Anschauungsunterricht an den unteren Klassen der Gymnasien und Lyceen. Tübingen 1888. 80 Pfg.

K. Fricke: Der biologische Unterricht an den höheren Lehranstalten. Bremen 1888. 1 M.

F. Kießling und **E. Pfalz:** Wie muß der Naturgeschichts-Unterricht sich gestalten, wenn er der Ausbildung des sittlichen Charakters dienen soll? Braunschweig 1888. 1 M.

E. Hallier: Ästhetik der Natur. Stuttgart 1890. 10 M.

Allgemeine Naturkunde: Mit 4000 Textillustrationen, 15 Karten und 192 Chromotafeln. Leipzig 1891. .

b) Zoologie.

H. A. Pagenstecher: Allgemeine Zoologie. Berlin 1881. 50 M.
A. Mojsisovics: Systematische Übersicht des Tierreichs. Graz 1882. 5 M.
E. O. Schmidt: Handbuch der vergleichenden Anatomie. Leitfaden bei zoologischen und zootomischen Vorlesungen. 8. Aufl. Jena 1882. 7,50 M.
A. Karsch: Die Insektenwelt. 2. Aufl. Leipzig 1883. 11 M.
J. Michelet: Die Welt der Vögel. 2. Aufl. Minden 1883. 9 M.
F. K. Knauer: Naturgeschichte der Lurche. 2. Aufl. Wien 1883. 4 M.
H. Rockstroh: Buch der Schmetterlinge und Raupen. 6. Aufl. Halle 1883. 8 M.
F. v. Stein: Der Organismus der Infusionstiere. Leipzig 1883. 254 M.
R. Wiedersheim: Lehrbuch der vergleichenden Anatomie der Wirbeltiere. Jena 1884. 8 M.
R. Hörnes: Elemente der Paläontologie. (Paläozoologie.) Leipzig 1884. 16 M.
W. v. Fricken: Naturgeschichte der in Deutschland einheimischen Käfer. 4. Aufl. Werl 1885. 4,80 M.
W. Kükenthal: Die mikroskopische Technik im zoologischen Praktikum. Jena 1885. 75 Pfg.
F. Laydig: Zelle und Gewebe. Neue Beiträge zur Histologie des Tierkörpers. Bonn 1885. 20 M.
J. Palacký: Die Verbreitung der Vögel auf der Erde. Wien 1885. 3 M.
G. J. Romanes: Die geistige Entwicklung im Tierreich. Leipzig 1885. 10 M.
A. Nuhn: Lehrbuch der vergleichenden Anatomie. 2. Aufl. Heidelberg 1886. 20 M.
O. Flügel: Das Seelenleben der Tiere. 2. Aufl. Langensalza 1886. 2,25 M.
K. Schenkling: Die deutsche Käferwelt. Leipzig 1886. 14 M.
A. Günther: Handbuch der Ichthyologie. Wien 1886. 14 M.
F. Knauer: Handwörterbuch der Zoologie. Stuttgart 1887. 20 M.
K. Ruß: Vögel der Heimat. Wien und Prag 1887. 18 M.
C. Claus: Lehrbuch der Zoologie. 4. Aufl. Marburg 1888. 18 M.
A. Reichenow: Handwörterbuch der Zoologie. Breslau 1888. (78 M.)
C. B. Brühl: Zootomie aller Tierklassen für Lernende, nach Autopsien skizziert. Wien 1888. (140 M.)
R. Wiedersheim: Grundriß der vergleichenden Anatomie der Wirbeltiere. 2. Aufl. Jena 1888. 10 M.
O. Staudinger und **E. Schatz:** Exotische Schmetterlinge. Fürth 1888. 180 M.
W. F. Erichson: Naturgeschichte der Insekten Deutschlands. Berlin 1888. (90 M.)
J. Schilsky: Systematisches Verzeichnis der Käfer Deutschlands. Berlin 1888. 4 M.

G. v. Hayek: Handbuch der Zoologie. Wien 1889. (68,20 M.)
H. Trautzsch: Das System der Zoologie mit Berücksichtigung der vergleichenden Anatomie. Stuttgart 1889. 2,80 M.
F. Berge: Schmetterlingsbuch. 7. Aufl. Stuttgart 1889. 18 M.
A. Reichenow: Systematisches Verzeichnis der Vögel Deutschlands und des angrenzenden Mitteleuropas. Berlin 1889. 1 M.
A. Lang: Lehrbuch der vergleichenden Anatomie zum Gebrauche bei anatomischen und zoologischen Vorlesungen. 9. Aufl. Jena 1889. (10,50 M.)
B. Hatschek: Lehrbuch der Zoologie; eine morphologische Übersicht des Tierreichs zur Einführung in das Studium dieser Wissenschaft. Jena 1889. 7 M.
H. G. Bronn: Klassen und Ordnungen des Tierreichs. Leipzig 1890. 110 M.
A. Götte: Abhandlungen zur Entwicklungsgeschichte der Tiere. Hamburg 1890. 105 M.
J. E. V. Boas: Lehrbuch der Zoologie. Jena 1890. 10 M.
F. Wink: Deutschlands Vögel. Stuttgart 1890. 8,50 M.
H. Lachmann: Die Reptilien und Amphibien Deutschlands in Wort und Bild. Berlin 1890. 4,50 M.
E. Hoffer: Illustriertes Schmetterlingsbuch. Wien 1890. 5 M.
C. Vogt und **E. Yung:** Lehrbuch der praktischen vergleichenden Anatomie. Braunschweig 1890. (40 M.)
Brehm: Tierleben. 3. Aufl. Leipzig 1891. 130 M.
K. G. Lutz: Das Buch der Schmetterlinge. 2. Aufl. Stuttgart 1891. 12 M.
H. Frerichs: Zur Naturgeschichte des Menschen. Norden 1891. 6 M.
A. und **K. Müller:** Tiere der Heimat. Deutschlands Säugetiere und Vögel geschildert. 2. Aufl. Kassel 1891.
C. G. Friderich: Naturgeschichte der deutschen Vögel, einschließlich der sämtlichen Vogelarten Mitteleuropas. 4. Aufl. Stuttgart 1891.
T. Pleske: Die Vogelfauna des russischen Reichs. Leipzig 1891.
H. J. Kolbe: Einführung in die Kenntnis der Insekten. Berlin 1891.
E. Hofmann: Die Raupen und Schmetterlinge Europas. Stuttgart 1891.
J. Loeb: Untersuchungen zur physiologischen Morphologie der Tiere. Würzburg 1891.

c) Botanik.

N. J. C. Müller: Lehrbuch der Botanik. Heidelberg 1880. 50 M.
J. Reinke: Lehrbuch der allgemeinen Botanik mit Einschluß der Pflanzenphysiologie. Berlin 1880. 12 M.
C. Hoffmann: Pflanzenatlas nach dem Linnéschen System. Stuttgart 1881. 12 M.
W. Pfeffer: Pflanzenphysiologie. Leipzig 1881. 18 M.
C. Salomon: Wörterbuch der deutschen Pflanzennamen. Stuttgart 1881. 1,50 M.
F. Cohn: Die Pflanze. Breslau 1882. 11 M.

A. Engler: Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Pflanzenwelt, insbesondere der Florengebiete seit der Tertiärperiode. Leipzig 1882. 18 M.
R. Graßmann: Das Pflanzenleben und die Physiologie der Pflanzen. Stettin 1882. 4,80 M.
H. Wagner: Illustrierte deutsche Flora. 2. Aufl. Stuttgart 1882. 18 M.
K. Goebel: Grundzüge der Systematik und speciellen Pflanzenmorphologie. Leipzig 1882. 12 M.
M. Willkomm: Führer ins Reich der Pflanzen Deutschlands, Östreichs und der Schweiz. 2. Aufl. Leipzig 1882. 13,75 M.
C. Schröter: Die Flora der Eiszeit. Zürich 1882. 2 M.
A. Dodel-Port: Illustriertes Pflanzenleben. Zürich 1883. (12 M.)
L. Radlkofer: Über die Methode in der botanischen Systematik, insbesondere die anatomische Methode. München 1883. 1,50 M.
G. Pritzel und **C. Jessen:** Die deutschen Volksnamen der Pflanzen. Hannover 1884. 11,50 M.
G. Haberlandt: Physiologische Pflanzenanatomie. Leipzig 1884. 9 M.
K. Müller: Praktische Pflanzenkunde für Handel, Gewerbe und Hauswirtschaft. Stuttgart 1884. 9 M.
W. Ratke: Die Verbreitung der Pflanzen im allgemeinen und besonders in Bezug auf Deutschland. Hannover 1884. 2 M.
A. Braß: Beiträge zur Zellphysiologie. Halle 1884. 1 M.
K. Richter: Die botanische Systematik und ihr Verhältnis zur Anatomie und Physiologie der Pflanzen. Wien 1885. 4 M.
H. Zippel: Ausländische Handels- und Nährpflanzen. Braunschweig 1885. 8 M.
J. Sachs: Vorlesungen über Pflanzen-Physiologie. Leipzig 1887. 18 M.
W. Detmer: Das pflanzenphysiologische Praktikum. Jena 1888. 8 M.
D. F. L. v. Schlechtendal, L. E. Langethal und **E. Schenk:** Flora von Deutschland. 5. Aufl. Gera 1888. 236 M.
Thomé: Flora von Deutschland, Östreich und der Schweiz. Gera 1888. 44 M.
A. Gamroth: Beitrag zur Praxis des botanischen Unterrichts an der Oberrealschule. M.-Ostrau 1888. 1 M.
H. Potonié: Elemente der Botanik. Berlin 1889. 2,80 M.
— — Illustrierte Flora von Nord- und Mitteldeutschland. 4. Aufl. Berlin 1889. 6 M.
A. Tschirch: Angewandte Pflanzenanatomie. Wien 1889. (16 M.)
C. Hoffmann: Lehrbuch der praktischen Pflanzenkunde. 4. Aufl. Stuttgart 1889. 18 M.
H. Karsten: Gesammelte Beiträge zur Anatomie und Physiologie der Pflanzen. Berlin 1890. 24 M.
A. Garcke: Flora von Deutschland. 16. Aufl. Berlin 1890. 4 M.
F. Pax: Allgemeine Morphologie der Pflanzen, mit besonderer Berücksichtigung der Blütenmorphologie. Stuttgart 1890. 9 M.
A. B. Frank: Lehrbuch der Pflanzenphysiologie mit besonderer Berücksichtigung der Kulturpflanzen. Berlin 1890. 6 M.

W. **Behrens**: Leitfaden der botanischen Mikroskopie. Braunschweig 1890. 4 M.

J. **Troost**: Angewandte Botanik. Leipzig 1890. 2 M.

E. **Warning**: Handbuch der systematischen Botanik. Berlin 1890. 8 M.

A. **Schenk**: Handbuch der Botanik. Breslau 1890. (92 M.)

A. **Zimmermann**: Beiträge zur Morphologie und Physiologie der Pflanzenzelle. Tübingen 1890. (4 M.)

R. **Hartig**: Lehrbuch der Anatomie und Physiologie der Pflanzen, unter besonderer Berücksichtigung der Forstgewächse. Berlin 1891. 7 M.

A. **Engler** und K. **Prantl**: Die natürlichen Pflanzenfamilien. Leipzig 1891.

G. **Hempel** und K. **Wilhelm**: Die Bäume und Sträucher des Waldes. In botanischer und forstwissenschaftlicher Beziehung geschildert. Wien 1891.

W. D. J. **Koch**: Synopsis der deutschen und schweizer Flora. 3. Aufl. Leipzip 1891.

J. **Wiesner**: Elemente der wissenschaftlichen Botanik. 3. Aufl. Wien 1891.

L. **Rabenhorst**: Kryptogamenflora von Deutschland, Östreich und der Schweiz. Leipzig 1891.

d) Mineralogie, Geologie und Paläontologie.

J. **Blaas**: Katechismus der Petrographie. Leipzig 1882. 2 M.

R. **Hoernes**: Elemente der Paläontologie. Leipzig 1884. 12 M.

C. F. **Naumann**: Elemente der Mineralogie. 12. Aufl. Leipzig 1885. 14 M.

M. **Bauer**: Lehrbuch der Mineralogie. Berlin 1886. 12 M.

C. F. **Rammelsberg**: Handbuch der Mineralchemie. Leipzig 1886. 26 M.

— — Die chemische Natur der Mineralien. Berlin 1886. 3 M.

J. **Krejči**: Elemente der mathematischen Krystallographie. Prag 1887. 5 M.

J. **Roth**: Allgemeine und chemische Geologie. 6. Aufl. Berlin 1887. 36 M.

H. **Credner**: Elemente der Geologie. Leipzig 1887. 15 M.

D. **Brauns**: Einleitung in das Studium der Geologie. Stuttgart 1887. 5 M.

H. **Rosenbusch**: Mikroskopische Physiographie der Mineralien und Gestirne. 2. Aufl. Stuttgart 1888. 48 M.

K. v. **Fritsch**: Allgemeine Geologie. Stuttgart 1888. 14 M.

E. **Reyer**: Theoretische Geologie. Stuttgart 1888. 20 M.

A. **Fock**: Einleitung in die chemische Krystallographie. Leipzig 1888. 3 M.

G. **Tschermak**: Lehrbuch der Mineralogie. 3. Aufl. Weimar 1888. 18 M.

E. **Häckel**: Natürliche Schöpfungsgeschichte. 8. Aufl. Berlin 1889. 10 M.

H. **Baumhauer**: Das Reich der Krystalle. Leipzig 1889. 8 M.

G. **Leonhard**: Grundzüge der Geognosie und Geologie. 4. Aufl. Leipzig 1889. 16 M.

E. **Cohen**: Zusammenstellung petrographischer Untersuchungsmethoden nebst Angabe der Litteratur. Berlin 1890. 1,20 M.

K. A. **Zittel**: Handbuch der Paläontologie. München 1890. 102 M.

G. **Steinemann** und L. **Döderlein**: Elemente der Paläontologie. Leipzig 1890. 25 M.

H. H. A. Francke: Über die mineralogische Nomenklatur. Berlin 1890. 4 M.
C. W. C. Fuchs: Anleitung zum Bestimmen der Mineralien. 3. Aufl. Gießen 1890. 5,20 M.
E. Hussak und **G. Woitschach:** Repetitorium der Mineralogie und Petrographie. Breslau 1890. 3,50 M.
V. Goldschmidt: Index der Krystallformen der Mineralien. Berlin 1891. 72,60 M.
F. W. A. Zimmermann: Wunder der Urwelt. 32. Aufl. Berlin 1891.
C. Hintze: Handbuch der Mineralogie. Leipzig 1891.
J. Roth: Allgemeine und chemische Geologie. Berlin 1891.

10. Zeichnen, Kunstgeschichte und Schreiben.

a) Zeichnen.

J. Baer und **G. Dreesen:** Das geometrische Zeichnen. Flensburg 1882. 2,75 M.
O. Gemmerich: Anleitung zu dem freien perspektivischen Zeichnen nach der Natur. Berlin 1882. 3 M.
J. Häuselmann: Populäre Farbenlehre. Zürich 1882. 4 M.
W. Hofmann: Methodischer Lehrgang für das netz- und stigmographische Zeichnen. Berlin 1882. 75 Pfg.
O. Knigge: Zur Reform des Zeichenunterrichts insbesondere an Schulen. Berlin 1882. 50 Pfg.
C. Schmidt: Proportionslehre des menschlichen Körpers. Tübingen 1882. 3 M.
A. de Laspée: Grundregeln der malerischen Perspektive. Wiesbaden 1883. 3 M.
A. Schwedler: Untersuchungen über das Wesen der Perspektive. Berlin 1883. 3 M.
J. Eichler: Elementar-Zeichenschule. Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht im Freihandzeichnen. 5. Aufl. Wien 1884. 13,60 M.
U. Schoop: Das farbige Ornament. 3. Aufl. Zürich 1884. 8 M.
H. Schulze: Farbige Elementar-Ornamente von aufsteigender Schwierigkeit. Leipzig 1884. 15 M.
— — Vademecum des Zeichenlehrers. Leipzig 1884. 4 M.
J. v. Staden: Der erste Unterricht im Zeichnen. 3. Aufl. Hannover 1884. 4 M.
J. Häuselmann: Anleitung zum Studium der dekorativen Künste. Zürich 1884. 4,50 M.
— — Moderne Zeichenschule. Zürich 1885. 16 M.
A. Prex: Der Zeichenunterricht als gymnasialer Bildungsfaktor. Wien 1885. 60 Pfg.
T. Wunderlich: Geschichte der Methodik des Freihandzeichenunterrichts an den allgemein wissenschaftlichen Lehranstalten. Bernburg 1886. 2,40 M.
— — Methodik des Freihandzeichenunterrichts der Neuzeit. Bernburg 1886. 2 M.

G. **Hirth**: Ideen über Zeichenunterricht und künstlerische Berufsbildung. München 1887. 75 Pfg.

R. **Klette**: Das perspektivische Zeichnen. 3. Aufl. Braunschweig 1887. 80 Pfg.

A. **Fellner** und F. **Steigl**: Schule des Freihandzeichnens. Wien 1887. 17,60 M.

B. J. **Keller**: Das geometrische und projektive Zeichnen. Aarau 1887. 4,80 M.

K. **Reichhold**: Das Zeichnen nach der Natur in der Schule. Würzburg 1887. 1 M.

F. **Weidmann**: Lehrgang des Zeichenunterrichts. Leipzig 1887. 3 M.

M. **Ludwig**: Stufengang des elementaren Ornamentszeichnens mit Kolorier- und Komponierübungen. Leipzig 1887. 10 M.

F. **Flinzer**: Lehrbuch des Zeichenunterrichts an deutschen Schulen. 4. Aufl. Bielefeld 1888. 6 M.

G. **Conz**: Lehrbuch der Perspektive. Stuttgart 1888. 5 M.

L. H. **Fischer**: Die Technik der Aquarell-Malerei. Wien 1888. 5 M.

F. S. **Meyer**: Systematisch-geordnetes Handbuch der Ornamentik. Leipzig 1888. 9 M.

A. **Gut**: Das Linearzeichnen. Wiesbaden 1888. 5,60 M.

J. **Witt**: Leitfaden für den Unterricht im Freihandzeichnen nach Modellen. Stuttgart 1888. 3 M.

M. **Kleiber**: Das projektive Zeichnen, nebst den für das Zeichnen wichtigsten Aufgaben aus der ebenen Geometrie. Stuttgart 1888. 12 M.

F. **Moser**: Ornamentale Pflanzenstudien auf dem Gebiete der heimischen Flora. Berlin 1888. 12 M.

G. **Berger**: Lehre der Perspektive. 9. Aufl. Leipzig 1889. 2,40 M.

G. **Seeberger**: Principien der Perspektive und deren Anwendung nach einer neuen Methode. 4. Aufl. München 1890. 2 M.

E. **Pelz** und A. **Pettinger**: Handbuch für Zeichenlehrer und Zeichner. Breslau 1890. 3 M.

A. **Matthäi**: Der Zeichenunterricht am humanistischen Gymnasium und sein Verhältnis zu den übrigen Unterrichtsfächern. Leipzig 1890. 80 Pfg.

G. **Delabar**: Anleitung zum Linearzeichnen, mit besonderer Berücksichtigung des gewerblichen und technischen Zeichnens. Freiburg i. Br. 1890. 5 M.

F. **Kleist**: Lehrgang für das Freihandzeichnen. Magdeburg 1890. 4,75 M.

A. T. **Pawlowsky**: Anleitung zum Zeichnen geometrischer und räumlicher Gebilde nach perspektivischen Grundsätzen. Prag 1891. 50 Pfg.

T. **Seemann**: Architektonische und ornamentale Formlehre. Leipzig 1891. 10 M.

Dreesen: Vorschule des Zeichnens und der Formlehre für den ersten Unterricht. 17. Aufl. Flensburg 1891.

b) Kunst und Kunstgeschichte.

Hittenkofer: Vergleichende und architektonische Formlehre. Eine populäre Darstellung zur Formkenntnis der wichtigsten Baustilperioden. 3. Aufl. Leipzig 1880. 30 M.

M. Carriere: Die Kunst im Zusammenhang der Kulturentwicklung und die Ideale der Menschheit. 3. Aufl. Leipzig 1880. 34 M.

C. B. Stark: Handbuch der Archäologie der Kunst. Leipzig 1880. 10,50 M.

W. Lübke: Geschichte der Plastik. 3. Aufl. Leipzig 1880. 22 M.

L. F. J. Hügel: Geschichtliche und systematische Entwicklung und Ausbildung der Perspektive in der klassischen Malerei. Würzburg 1881. 4 M.

J. J. Winkelmann: Geschichte der Kunst des Altertums. 2. Aufl. Leipzig 1881. 4 M.

H. A. Müller: Biographisches Künstlerlexikon der Gegenwart. Leipzig 1882. 5,50 M.

J. Overbeck: Geschichte der griechischen Plastik. 3. Aufl. Leipzig 1882. 32 M.

J. Häuselmann: Die Stilarten des Ornaments in den verschiedenen Kunstepochen. Vorlagewerk mit Text. Zürich 1882. 9,50 M.

W. Lübke: Geschichte der Renaissance in Deutschland. 2. Aufl. Stuttgart 1882. 28 M.

— — Grundriß der Kunstgeschichte. 9. Aufl. Stuttgart 1882. 14,40 M.

A. Milchhöfer: Die Anfänge der Kunst in Griechenland. Leipzig 1883. 6 M.

H. A. Müller: Lexikon der bildenden Künste. Leipzig 1884. 8,50 M.

E. Ribbach: Geschichte der bildenden Künste. Berlin 1884. 15 M.

H. Lotze: Grundzüge der Ästhetik. Leipzig 1884. 2 M.

E. Kuhnert: Natur und Ort in ihrem Verhältnisse bei den Griechen. Leipzig 1884. 2 M.

G. Perrot und **C. Chipiez:** Geschichte der Kunst im Altertum. Leipzig 1884. 44 M.

F. v. Reber: Geschichte der neueren deutschen Kunst. 2. Aufl. Leipzig 1884. 20 M.

M. Carriere: Ästhetik. 3. Aufl. Leipzig 1884. 18 M.

H. Otte: Handbuch der kirchlichen Kunst-Archäologie des deutschen Mittelalters. 5. Aufl. Leipzig 1884. 36 M.

M. Schasler: Das System der Künste. 2. Aufl. Leipzig 1885. 6 M.

F. Pecht: Deutsche Künstler des 19. Jahrhunderts. Nördlingen 1885. 20,50 M.

A. Stöckl: Über Wesen und Zweck der ästhetischen Kunst. Mainz 1885. 75 Pfg.

R. Menge: Einführung in die antike Kunst. 2. Aufl. Leipzig 1886. 5 M.

J. Kollmann: Plastische Anatomie des menschlichen Körpers. Leipzig 1886. 14 M.

A. Woltmann und **K. Wörmann:** Geschichte der Malerei. Leipzig 1888. 66 M.

H. Moser: Das Schönheitsideal in der Malerei. Leipzig 1888. 6 M.

W. Koopmann: Die Kunst und das Schöne. Kassel 1888. 1,60 M.

H. Knackfuß: Deutsche Kunstgeschichte. Bielefeld 1888. (20 M.)

A. Rosenberg: Geschichte der modernen Kunst. Leipzig 1889. (26 M.)

H. Brunn: Geschichte der griechischen Künstler. 2. Aufl. Stuttgart 1889. 20 M.

W. Lübke: Geschichte der deutschen Kunst. Stuttgart 1889. 20 M.

J. **Overbeck**: Griechische Kunstmythologie. Leipzig 1889. 70 M.

W. v. **Oettingen**: Die Ziele und Wege der neueren Kunstwissenschaft. Marburg 1889. 60 Pfg.

H. **Grimm**: Ausgewählte Essays zur Einführung in das Studium der neueren Kunst. Gütersloh 1890. 39,60 M.

J. **Kraßnig**: Die Principien des Schönen. Nikolsburg 1890. 1 M.

A. **Holz**: Die Kunst, ihr Wesen und ihre Gesetze. Berlin 1891. 3,50 M.

A. **Fäh**: Grundriß der Geschichte der bildenden Künste. Freiburg i Br. 1891.

c) Schreiben.

R. **Dietlein**: Wegweiser für den Schreibunterricht. 3. Aufl. Leipzig 1882. 2,60 M.

R. **Bleiweiss**: Lehrgang für den Schreibunterricht in der Schule. Königsberg 1884. 80 Pfg.

L. **Hartmann**: Methodische Anleitung zum Schönschreib-Unterricht. 4. Aufl. Stuttgart 1884. 1 M.

A. **Wolter**: Die Taktschreibmethode. Langensalza 1884. 75 Pfg.

J. **Jäger**: Neue methodische Schreibschule. Kassel 1885. 5,80 M.

J. **Schmarje**: Methodik des Schreibunterrichts. 2. Aufl. Flensburg 1886. 1,20 M.

J. **Scholz**: Anleitung zur Erteilung des Unterrichts in der Kalligraphie. Breslau 1886. 80 Pfg.

H. **Hoffmann**: Anleitung zur Erteilung eines methodischen Schreibunterrichts. 5. Aufl. Leipzig 1887. 1,25 M.

J. **Daiber**: Die Schreib- und Körperhaltungsfrage. Stuttgart 1889. 2,40 M.

Gander: Schreibmethode. 5. Aufl. Stuttgart 1889. 10 M.

W. **Koppeheel**: Der Schreibunterricht. Gera 1889. 3,50 M.

11. Singen.

a) Allgemeines.

A. W. **Ambros**: Geschichte der Musik. 2. Aufl. Leipzig 1881. 54 M.

A. **Reißmann**: Illustrierte Geschichte der deutschen Musik. Leipzig 1881. 14 M.

J. **Sittard**: Kompendium der Geschichte der Kirchenmusik. Stuttgart 1881. 4 M.

E. **Hanslick**: Vom Musikalisch-Schönen. 6. Aufl. Leipzig 1881. 3 M.

H. **Ehrlich**: Die Musik-Ästhetik in ihrer Entwicklung von Kant bis auf die Gegenwart. Leipzig 1881. 3 M.

O. **Wangemann**: Geschichte des Oratoriums. 3. Aufl. Demmin 1882. 12 M.

H. **Mendel**: Musikalisches Konversationslexikon. Berlin 1882. 9 M.

A. **Reißmann**: Handlexikon der Tonkunst. Berlin 1882. 9 M.

R. **Haase**: Die Bedeutung der Musik als Bildungsmittel und ihre Beziehung zur Poesie. Köthen 1882. 40 Pfg.

O. **Guttmann**: Die Gymnastik der Stimme. 4. Aufl. Leipzig 1882. 4 M.

W. **Brambach**: Die Musiklitteratur des Mittelalters. Leipzig 1883. 2 M.

A. F. J. Thibaut: Über Reinheit der Tonkunst. 6. Aufl. Freiburg i. Br. 1884. 2 M.
H. G. S. Preiß: Grundriß der Geschichte der Musik. Leipzig 1884. 2,40 M.
A. G. Ritter: Zur Geschichte des Orgelspiels im 14. bis 18. Jahrhundert. Leipzig 1884. 20 M.
L. Nohl: Die geschichtliche Entwicklung der Kammermusik und ihre Bedeutung für die Musiker. Braunschweig 1884. 3 M.
F. H. Truhn: Über Gesangskunst und Lehre des Kunstgesanges. 2. Aufl. Minden 1884. 80 Pfg.
F. v. Hausegger: Die Musik als Ausdruck. Wien 1884. 3 M.
W. Volkmar: Handbuch der Musik. Langensalza 1884. 7 M.
G. Engel: Ästhetik der Tonkunst. Berlin 1884. 8 M.
M. E. Sachs: Untersuchungen über d. Wesen d. Tonarten. Demmin 1884. 2 M.
C. Fuchs: Die Zukunft des musikalischen Vortrags und sein Ursprung. Danzig 1884. 5 M.
E. Naumann: Illustrierte Musikgeschichte. Stuttgart 1885. 18 M.
P. Marsop: Der Einheitsgedanke in der deutschen Musik. Berlin 1885. 1 M.
J. Mohr: Die Pflege des Volksgesanges in der Kirche. 2. Aufl. Regensburg 1885. 50 Pfg.
M. Steinitzer: Über die psychologischen Wirkungen musikalischer Formen. München 1885. 2,40 M.
H. Zopf: Die Behandlung guter und schlechter Stimmen. 2. Aufl. Leipzig 1885. 1,80 M.
W. Langhans: Das musikalische Urteil und seine Ausbildung durch Erziehung. 2. Aufl. Berlin 1886. 1,20 M.
J. Böhner: Die Musik als human-erziehl. Bildungsmittel. Leipzig 1886. 1,20 M.
M. Lussy: Die Kunst des musikalischen Vortrags. Leipzig 1886. 4 M.
H. Ritter: Die Ästhetik der Tonkunst in ihren wichtigsten Grundzügen. Würzburg 1886. 80 Pfg.
F. M. Böhme: Geschichte des Oratoriums für Musikfreunde. 2. Aufl. Gütersloh 1887. 2 M.
W. Langhans: Geschichte der Musik des 17., 18. u. 19. Jahrh. In chronolog. Anschluß an die Musikgeschichte von A. W. Ambros. Leipzig 1887. 17 M.
H. Riemann: Musiklexikon. 3. Aufl. Leipzig 1887. 10 M.
A. Reißmann: Die Musik als Hilfsmittel der Erziehung. Wiesbaden 1887. 3 M.
A. Seidl: Vom Musikalisch-Erhabenen. Leipzig 1887. 1,50 M.
H. A. Köstlin: Geschichte der Musik im Umriß. 3. Aufl. Freiburg i. Br. 1888. 7 M.
F. Brendel: Geschichte der Musik in Italien, Deutschland und Frankreich. 7. Aufl. Leipzig 1888. 10 M.
T. Wittstein: Grundzüge der mathematisch-physikalischen Theorie der Musik. Hannover 1888. 2 M.
G. Eglinger: Die Kinderstimme und ihre erzieherische Behandlung. Basel 1889. 1 M.

A. **Stöckl**: Lehrbuch der Ästhetik. 3. Aufl. Mainz 1889. 4 M.
K. **Köstlin**: Prolegomena zur Ästhetik. Tübingen 1889. 2,80 M.
H. **Kling**: Der vollkommene Musikdirigent. Hannover 1890. 5 M.
R. **Musiol**: Musikerlexikon. Stuttgart 1890. 3 M.
C. **Stumpf**: Tonpsychologie. Leipzig 1890. 19,50 M.
S. **Kümmerle**: Encyklopädie der evangelischen Kirchenmusik. Gütersloh 1891.

b) Methodisches.

F. **Riewe**: Handwörterbuch der Tonkunst, sachlich u. biogr. Gütersloh 1879.
R. **Westphal**: Allgem. Theorie der musikalischen Rhythmik. Leipzig 1880. 10 M.
R. **Dornheckter**: Gesangunterricht an höh. Lehranstalten. Stralsund 1880. 75 Pfg.
S. W. **Dehn**: Lehre vom Kontrapunkt, dem Kanon und der Fuge. Berlin 1883. 4 M.
H. **Riemann**: Neue Schule der Melodik. Entwurf einer Lehre des Kontrapunkts nach einer gänzlich neuen Methode. Hamburg 1883. 4,50 M.
L. **Köhler**: Allgemeine Musiklehre. Leipzig 1883. 5 M.
A. **Schulz**: Die Lehre von den Harmonien. Berlin 1883. 5 M.
F. W. **Sering**: Elementar-Gesangunterricht. 5. Aufl. Gütersloh 1884. 1,60 M.
A. **Reißmann**: Harmonie- und Formenlehre. Berlin 1884. 3 M.
J. C. **Lobe**: Lehrbuch der musikal. Komposition. 5. Aufl. Leipzig 1884. 8 M.
A. B. **Marx**: Allgemeine Musiklehre. 10. Aufl. Leipzig 1884. 8 M.
C. R. **Hennig**: Methodik des Schulgesangunterrichts. Leipzig 1884. 2,25 M.
A. **Michaelis**: Theoretisch-praktisches Lehrbuch der Harmonie und des Generalbasses. Hannover 1885. 4,50 M.
F. W. **Sering**: Vollständiger theoretisch-praktischer Lehrgang des Schulunterrichts im Singen nach Noten. 2. Aufl. Leipzig 1886. 60 Pfg.
J. **Helm**: Allgem. Musik- u. Harmonielehre. 4. Aufl. Gütersloh 1887. 3,60 M.
H. **Riemann**: Handbuch der Harmonielehre. 2. Aufl. Leipzig 1887. 5 M.
H. **Kling**: Populäre Instrumentationslehre. 3. Aufl. Hannover 1888. 4,50 M.
O. **Tiersch**: Elementarbuch der musikalischen Harmonie- und Modulationslehre. 2. Aufl. Berlin 1888. 4 M.
H. **Riemann**: Lehrbuch des einfachen, doppelten und imitierenden Kontrapunkts. Leipzig 1888. 4,50 M.
C. F. **Weitzmann**: Handbuch der Theorie der Musik. Berlin 1888. 6 M.
F. **Hiller**: Übungen zum Studium der Harmonie und des Kontrapunktes. 13. Aufl. Köln 1888. 4,40 M.
E. **Epstein**: Der Musikunterricht der Jugend. 2. Aufl. Leipzig 1888. 1,60 M.
C. **Haaß**: Die Singkunst. Ein Leitfaden für den praktischen Gesangunterricht. Leipzig 1888. 60 Pfg.
H. W. v. **Heide**: Methodik des Gesangunterrichts. Düsseldorf 1888. 1 M.
R. **Hesselbarth**: Der systematische Gesangunterricht in der Schule. Theoretisch-praktische Gesangschule. 2. Aufl. St. Petersburg 1889. (3 M.)
J. W. L. **Hille**: Der Gesang und Gesangunterricht in der Schule, sowie die musikalisch-ästhetische Bildung des Volkes überhaupt. Eine systematische

Darstellung der Theorie und Praxis dieses Unterrichtsfaches mit gelegentlichem Hinblick auf verwandte Disciplinen. Hamburg 1889. 6,20 M.

J. N. Lipp: Gesangunterricht nach der analytisch-synthetischen Methode. Znaim 1889. 1,50 M.

A. B. Marx: Lehre von der musikal. Komposition. Leipzig 1890. 46,50 M.

F. Hauser: Gesanglehre. Leipzig 1890. 6 M.

K. J. Bischoff: Harmonielehre. Mainz 1890. 10 M.

A. Huber und **J. Preßl:** Grundzüge der Theorie der Tonkunst. Ein Lehrbuch auf wissenschaftlicher Grundlage. Hannover 1890. 3 M.

Jadassohn: Musikalische Kompositionslehre. Leipzig 1891.

12. Turnen.

W. B. Mönnich: Das Turnen und der Kriegsdienst. Gütersloh 1856.

J. Bintz: Die Gymnastik der Hellenen. Gütersloh 1878.

— — Die Leibesübungen des Mittelalters. Gütersloh 1880. 2,40 M.

J. Dorn: Die schwedische Gymnastik. Hof 1881. 50 Pfg.

O. H. Jäger: Die Gymnastik der Hellenen. 2. Aufl. Stuttgart 1881. 8 M.

G. Depping: Die Körperkraft und Geschicklichkeit des Menschen. Historische Darstellung der Leibesübungen. 2. Aufl. Minden 1882. 4,20 M.

H. Brendicke: Grundriß zur Geschichte der Leibesübungen bei den alten und neuen Völkern. Köthen 1882. 2,40 M.

E. Fleischmann: Wanderungen, Turnfahrten u. Schulreisen. Leipz. 1883. 1,75 M.

H. Ritter: Jugend- und Turnspiele. Breslau 1883. 60 Pfg.

E. Angerstein: Turnen und Turnhallenfrage. Berlin 1883. 25 Pfg.

A. Behaghel: Der Turn- und Spielplatz des Gymnasiums und der Realschule. Heilbronn 1883. 1 M.

H. Brendicke: Allgemeine Turnkunde. Ein Überblick über das gesamte Wissensgebiet des Turnens. Berlin 1883. 1 M.

O. H. Jäger: Neue Turnschule. Stuttgart 1883. 3,60 M.

Pforte: Die Bestrebungen auf dem Gebiete des deutschen Schulturnens bis auf die neuste Zeit. Köthen 1883. 40 Pfg.

E. Lier: Turnspiele für Deutschlands Jugend. 2. Aufl. Langensalza 1884. 1,20 M.

A. Gasser: Der Turnunterricht ein Erziehungsmittel für die Jugend. Wiesbaden 1884. 1 M.

Georgens: Das Spiel und die Spiele der Jugend. Leipzig 1884. 3 M.

E. Kohlrausch: Der Turnunterricht auf den höheren Lehranstalten Grünberg 1884. 60 Pfg.

E. Kohlrausch und **A. Marten:** Turnspiele nebst Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten. 3. Aufl. Hannover 1884. 60 Pfg.

W. Roth: Grundriß der physiologischen Anatomie für Turnlehrer-Bildungsanstalten. 4. Aufl. Berlin 1884. 3,50 M.

J. C. F. Guths-Muths: Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes. 7. Aufl. Hof 1885. 6 M.

J. Pawel: Kurzer Abriß der Entwicklungsgeschichte des deutschen Schulturnens. Hof 1885. 1,50 M.

J. Pawel: Grundriß einer Theorie des Turnens. Wien 1885. 8 M.
A. Spieß: Die Lehre der Turnkunst. Basel 1885. (4 M.)
F. Bayer: Das Turnen in der nationalen Erziehung der Deutschen. Troppau 1885. 40 Pfg.
F. Döhnel: Vorturnübungen. Gera 1885. 2 M.
B. v. Scheven: Unsre Knaben und ihre Spiele. 2. Aufl. Berlin 1886. 60 Pfg.
Barwinsky: Die Gymnastik als Erziehungs- u. Heilmittel. Weimar 1886. 60 Pfg.
M. Kloss: Katechismus der Turnkunst. 6. Aufl. Leipzig 1887. 3 M.
M. Zettler: Die Schule der Stabübungen. Leipzig 1887. 80 Pfg.
E. Trapp und **H. Pinzke:** Das Bewegungsspiel. 3. Aufl. Langensalza 1888. 1,60 M.
A. Maul: Turnübungen am Reck, Barren, Pferd und Schaukelringen. Karlsruhe 1888. 1,20 M.
W. Buley und **K. Vogt:** Handbuch für Vorturner. Wien 1889. 1,80 M.
A. Spieß: Turnbuch für Schulen als Anleitung für den Turnunterricht durch die Lehrer der Schulen. 2. Aufl. Basel 1889. 6 M.
K. Wassmannsdorf: Turnen und Fechten in früheren Jahrhunderten. Heidelberg 1890. 1 M.
Eitner: Die Jugendspiele. 7. Aufl. Leipzig 1891. 2 M.
W. Frohberg: Handbuch für Turnlehrer und Vorturner. Leipzig 1891.

13. Schülerbibliothek und Jugendlitteratur.

D. Theden: Führer durch die Jugendlitteratur. Hamburg 1883. 1,50 M.
J. Panholzer: Kritischer Führer durch die Jugendlitteratur. Nicht empfehlenswerte oder verderbliche Jugendschriften. Wien 1885. 1,20 M.
— — Kritischer Führer durch die Jugend-Litteratur. Empfehlenswerte Jugendschriften für die Jugend bis 14 Jahren. Wien 1886. 3,20 M.
J. Kugler: Wegweiser und Katalog zur Revision der Schülerbibliotheken. Wien 1886. 1 M.
— — Über Jugendlektüre. Wien 1886. 50 Pfg.
W. Fricke: Grundriß der Geschichte deutscher Jugendlitteratur. (Wegweiser zur Anlage von Schüler- und Volksbibliotheken.) Minden 1886. 2,50 M.
Ratgeber für Eltern, Lehrer und Bibliothekvorstände bei der Auswahl von Jugendschriften. Frankfurt a. M. 1887. 40 Pfg.
J. Langthaler: Wegweiser bei Anlegung oder Ergänzung von Kinder-, Jugend- und Volksbibliotheken. Linz 1887. 1 M.
J. Groß: Über Jugendlehre und Schülerbibliotheken. Kronstadt 1888. 1 M.
C. A. Wentzel: Die Entwicklungsgeschichte der deutschen Jugendschriftenlitteratur. Minden 1888. 60 Pfg.
M. Hartug: Plato oder vom Wesen der Jugendlitteratur. Leipzig 1890. 50 Pfg.
Wegweiser durch die deutsche Jugendlitteratur. Leipzig 1891.

Vogel, August

Pädagogisches Repertorium für Kandidaten und Lehrer an höheren Schulen

Gütersloh 1892